

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 11 no. 2 jul-dic 2013)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Participación ciudadana; Trabajo; Educación; Migración; Jóvenes; Infancia; Políticas públicas; Política social; América Central; América Latina; Europa;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131028075051/RevistaLatinoamericanaVol.11N.2julio-diciembre2013.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



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



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

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

Manizales, Colombia. Vol. 11, N°. 2, julio-diciembre de 2013

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Manizales, Colombia. Vol. 11, N°. 2, julio-diciembre de 2013

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

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

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

Editoras Asociadas
Editores Associados
Associated Editors
Doctora Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará, Brasil
Magíster Liliana del Valle
Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia
Magíster Marta Cardona
Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia

Editora Emérita
Editora Emérita
Editor Emeritus
DOCTORA ELOÍSA VASCO M. (In memoriam)
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee
Doctora Nora Cebotarev (In memoriam)
Doctora Graciela Tonon
Universidad Nacional de Lomas de Zamora,
Argentina

Doctor José Luis Grosso
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Doctora Graciela Di Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctora Sônia Maria da Silva Araújo
Universidad Federal de Pará, Brasil

Doctora Rocío Rueda Ortiz
Universidad Central, Colombia

Doctor José Amar
Universidad del Norte, Colombia

Doctor Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México

Doctor Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional

Comité Científico
Comitê Científico
Scientific Committee

Doctor Guillermo Hoyos (In memoriam)
Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia

Doctora Fernanda Saforcada
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso, Argentina

Doctora Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

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

Doctora Martha Cecilia Herrera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Magíster Carlos González Quitián
Universidad Nacional, Colombia

Doctor André Noë Roth
Universidad Nacional, Colombia

Doctor Wilson López López
Universidad Javeriana, Colombia

Doctor Álvaro Díaz Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctora Diana Marre
Universidad de Barcelona, España

Doctor Carles Feixa
Universitat de Lleida, España

Magíster Beatriz San Román
Universidad de Barcelona, España

Doctor José González Monteagudo
Universidad de Sevilla, España

Especialista Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

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

Doctora María Valeria Pérez Chaca
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
Doctora Carolina Crespo
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Licenciado Santiago Morcillo
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Especialista Liliana Jacinta Bakker
Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina
Ingeniera Ileana Paola Beade
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Magíster María Inés Barilá
Universidad Nacional de Comahue, Argentina
Doctor Marcelo Silva Da Silva
Universidade Federal do Paraná, Brasil
Doctora Lina Fortunato Costa
Universidad de Brasília, Brasil
Doctor Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará, Brasil
Magíster Simone Paludo
Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Doctora Rosangela Francischini
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Doctora Elisa Guaraná de Castro
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil
Doctor Breno Bringel
Instituto de Estudios Sociales y Políticos, Brasil
Doctora Clelia Pineda Báez
Universidad de La Sabana, Colombia
Especialista José Alonso Andrade Salazar
Universidad San Buenaventura, Colombia
Magíster María Irma Botero Ospina
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia
Doctora Martha Lucía Vásquez Truissi
Universidad del Valle, Colombia
Especialista Aura Liliana Arias Castillo
Universidad del Valle, Colombia
Magíster Fabián Acosta
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Doctor Carlos Enrique Guzmán
Universidad del Norte, Colombia
Psicóloga María Mercedes Lafaurie
Universidad El Bosque, Colombia
Magíster Mauricio Quiñones Domínguez
Universidad del Valle, Colombia
Magíster Alba Luz Rojas Martínez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Magíster María Dilia Miele
Universidad del Magdalena, Colombia

Doctora Jacqueline Benavides Delgado
Universidad de Los Andes, Colombia

Doctora Nubia Constanza Arias Arias
Universidad del Trópico, Colombia

Magíster Zulima López Torres
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Licenciado Héctor Rolando Chaparro Hurtado
Universidad de Los Llanos, Colombia

Doctora Liliana Chaves Castaño
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster Gustavo Adolfo Esguerra Pérez
Universidad Santo Tomás, Colombia

Doctor Mauricio Uribe López
Universidad de Los Andes, Colombia

Doctor Javier Roberto Suárez González
Universidad del Norte, Colombia

Magíster María Victoria Gaitán Espitia
Universidad del Magdalena, Colombia

Doctor Bárbara Yadira García Sánchez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Magíster Jaider Camilo Otálvaro Orrego
Universidad de Antioquia, Colombia

Psicóloga Carolina Duarte Alarcón
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Magíster Julio César Tovar Gálvez
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Economista Karina Acevedo González
Universidad de Cartagena, Colombia

Doctora Beatriz Sabina Romeu
Hospital Pediátrico de la Provincia de Cien Fuegos, Cuba

Magíster Eduardo Gallegos Krause
Universidad de La Frontera, Chile

Psicólogo Franco Sebastián Mascayano-Tapia
Universidad de Chile, Chile

Doctor Bernardo Guerrero Jiménez
Universidad Arturo Prat, Chile

Doctora Janet Carola Pérez-Ewert
Universidad del Desarrollo, Chile

Doctor Juan Mansilla
Universidad Católica de Temuco, Chile

Doctor Sixto González-Villora
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Politólogo Pablo Nicolás Biderbost Moyano
Universidad Pontificia Comillas, España

Psicóloga Sara San Nicolás Cristóbal
Universidad del Deusto, España

Doctora Inmaculada Aznar Díaz
Universidad de Granada España

Doctor Manuel Lorenzo Delgado
Universidad de Granada, España

Doctora María Consuelo Sáiz Manzanares
Universidad de Burgos, España

Doctor Ricard Huerta
Universidad de Valencia, España

Doctor Rafael Gutiérrez
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de La Fuente, España

Doctora Estefanía Estévez López
Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Doctor David Álvarez García
Universidad de Oviedo, España

Doctor Isaac José Pérez López
Universidad de Granada, España

Doctor Juan Carlos Pastor Vicedo
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Doctor Francisco Ruiz Juan
Universidad de Murcia, España

Doctora Silvia Ortiz León
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Doctor Hipólito Mendoza Henríquez
Universidad Autónoma del Estado de México, México

Magíster María Agostina Constantino
Flacso, México

Magíster Claudia Navarro Corona
Universidad Autónoma de Baja California, México

Doctor Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México

Doctora Hilda Santos Padrón
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Doctora Mónica Uribe Gómez
Universidad de Guanajuato, México

Magíster Aram Isai Ramos López
Universidad La Salle, México

Doctor Carlos Ímaz Gispert
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Doctora Martha Aracely Zanabria
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Psicóloga Isabel Margarita Ale Sánchez
Centro de Estudios Sociales y Publicaciones, Perú

Doctora Beatriz Padilla
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Doctora Anna Vitores
Lancaster University, Reino Unido

Doctor Álvaro Márquez Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Doctor Luis Fuenmayor Toro
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Doctor Harold Guevara Rivas
Universidad de Carabobo, Venezuela

Asesor Editorial	Doctor Wilson López <i>Profesor-investigador Facultad de Psicología</i> <i>Editor Universitas Psychologica</i> <i>Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia</i>
Corrector de Estilo	Julio Roberto Arenas Concha
Traducción al inglés	Licenciado en lengua inglesa, especialidad traducción Nivaldo Negrín
Traducción al portugués	Dra. Isabel Orofino <i>Escola Superior de Propaganda y Marketing, Sao Paulo, Brasil</i>
Asistente Editorial	José Martín Rodas Valencia <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Coordinación de sistemas	Especialista en redes Sonia Patricia Nieto <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Administrador OJS	Tecnólogo en sistemas José Duván López Buitrago <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Diseño libro y carátula	Martha Liliana Giraldo Gallego <i>Molano Londoño e Hijos Ltda.</i> <i>Editorial Zapata</i>
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Preprensa e impresión	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral Marzo y septiembre
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 11
(2013): \$50.000
Suscripción en Colombia (dos números): \$100.000
Exterior (incluye transferencia bancaria): US \$ 110

Canjes y suscripciones

Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y Juventud.
Cinde-Universidad de Manizales
Cra. 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales
Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000
Manizales. Colombia. Suramérica
Dirección Electrónica:
revistaumanizales@cinde.org.co
<http://www.cinde.org.co>
<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>

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

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

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

Manizales, Colombia. Vol. 11, N°. 2, julio-diciembre de 2013

Contenido

Editorial	431
<i>Edgar Diego Erazo</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
 Factor de impacto de la revista	 449
 Primera Sección: Teoría y Metateoría	 459
 Infancias contemporáneas, medios y autoridad	 461
<i>Jakeline Duarte-Duarte, Colombia</i>	
 Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	 473
 Pluralidad humana en el destierro	 475
<i>Marta Beatriz Gaviria-Londoño & María Teresa Luna-Carmona, Colombia</i>	

Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis	493
<i>Joel Orlando Marin- Bevilaqua, Carles Feixa-Pàmpols & Roser Nin-Blanco, España</i>	
Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU.	515
<i>Itzel Eguiluz-Cárdenas, Pilar Torres-Pereda & Betania Allen-Leigh, México</i>	
Educación y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate	527
<i>Pablo Christian Aparicio-Castillo, Alemania</i>	
Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad	547
<i>María Macarena Ossola, Argentina</i>	
Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil	563
<i>Gustavo Roeser Sanfelice, Elenara Jahn & Thaís Dalzochio, Brasil</i>	
Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos	573
<i>Willian Lazaretti da-Conceição & Elenice Maria Cammarosano-Onofre, Brasil</i>	
Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad	587
<i>Alexandra Agudelo-Ramírez, Lucelly Murillo-Saá, Liliana Echeverry-Restrepo & Jhoana Alexandra Patiño-López, Colombia</i>	
La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile	603
<i>Camila Ponce-Lara, Francia</i>	
Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención	617
<i>Diana Rocío Bernal-Camargo, Antonio Varón-Mejía, Adriana Becerra-Barbosa, Kelly Chaib-de Mares, Enrique Seco-Martín & Lorena Archila-Delgado, Colombia</i>	
Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual	633
<i>Bruno Nogueira-da Silva Costa & Liana Fortunato-Costa, Brasil</i>	
Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes	647
<i>Anel Hortensia Gómez-San Luis & Ariagor Manuel Almanza-Avenida, México</i>	
El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: “insumo” que genera riqueza económica, pero nula valoración social	659
<i>María del Rosario Ayala-Carrillo, Rosa Lázaro-Castellanos, Emma Zapata-Martelo, Blanca Suárez-San Román & Austreberta Nazar-Beutelspacher, México</i>	
“¿Trastorno o mala educación?” Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar	675
<i>Pía Leavy, Argentina</i>	

Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia <i>Ana María Mesa & Ana Cristina Gómez, Colombia</i>	689
Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional <i>Pablo J. Castro, René Van der Veer, Gester Burgos-Troncoso, Luis Meneses-Pizarro, Natalia Pumarino-Cuevas & Carolina Tello-Viorklumds, Chile</i>	703
Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional <i>Jorge Mario Jaramillo, Laura Pérez & Karen Alexandra González, Colombia</i>	719
Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas <i>Mauricio Hernando Bedoya-Hernández, Colombia</i>	741
La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos <i>Tomás Sánchez-Amaya, Colombia</i>	755
Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas <i>Edgar Diego Erazo & Pável Sánchez, Colombia</i>	769
Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España <i>Francisco Javier Hinojo-Lucena, María Pilar Cáceres-Reche & Francisco Raso-Sánchez, España</i>	783
Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad <i>Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas & Rosa Ávila-Aponte, Colombia</i>	803
Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia <i>Carlos Arturo Soto-Lombana, Fanny Angulo-Delgado, Andrés Klaus Runge-Peña & María Alexandra Rendón-Urbe, Colombia</i>	819
Tercera Sección: Informes y Análisis (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	835
Índice acumulativo por autores	837
Índice temático	847
Convocatoria número monográfico sobre movimientos juveniles	860
Convocatoria número monográfico sobre infancias	862
Revista Última Década, convocatoria para la recepción de artículos	864

Foro de juventudes. Cusco, Perú, 10 al 12 de septiembre de 2013	865
Década por una educación para la sostenibilidad. Boletín N° 87	869
<i>Avanzando hacia la Sostenibilidad: Campaña de la Sociedad Civil Global Post-2015</i>	
2da Conferencia Científica Internacional de la Uniss. Yayabociencia 2013	871
VIII Encuentro internacional “Presencia de Paulo Freire”. Espacio para reflexionar y crecer	875
IV Encuentro nacional e internacional y VII regional de experiencias en educación popular y comunitaria. Universidad del Cauca	877
IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). “La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional”	880
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	883
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	
Los profesores universitarios y las TIC. Uso, apropiación, experiencias	885
<i>Introducción por Serafín Ángel Torres Velandia y César Barona Ríos</i>	
Aprender a ser familia. Familias monoparentales con jefatura femenina: significados, realidades y dinámicas	889
<i>Reseña de Ángela María Quintero Velásquez</i>	
La infancia latinoamericana y caribeña en medio de la crisis neoliberal	891
<i>Por Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez</i>	
Las autoridades locales y la educación en un contexto de cambio de las formas de gobierno	898
<i>Por António Francisco Baixinho</i>	
Carles Feixa, pionero de los Estudios sobre Juventud en Iberoamérica	899
<i>Entrevista de Germán Muñoz González</i>	
Ética editorial y declaración editorial de malas prácticas de la revista	914
Guía para las autoras y los autores	917

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	922
Formato para la evaluación de artículos y documentos	934
Certificado de manuscrito inédito y no presentación simultánea	938
Cesión de Derechos de Autor	939
Suscripción	969

Table of Contents

Foreword	437
<i>Edgar Diego Erazo</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
Journal impact factor	449
First Section: Theory and Meta-Theory	459
Contemporary childhoods, media and authority	461
<i>Jakeline Duarte-Duarte, Colombia</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	473
Human plurality in exile	475
<i>Marta Beatriz Gaviria-Londoño & María Teresa Luna-Carmona, Colombia</i>	
Migrant Youth in Lleida - Catalonia, Spain: School and work transitions in a context of crisis	493
<i>Joel Orlando Marin- Bevilaqua, Carles Feixa-Pàmpols & Roser Nin-Blanco, España</i>	
Perceptions about condom use and STI/HIV: Mexican migrants and non-migrants to the U.S.	515
<i>Itzel Eguiluz-Cárdenas, Pilar Torres-Pereda & Betania Allen-Leigh, México</i>	
Education and work in contexts of marginalization and inequality in Latin America. Youth in debate	527
<i>Pablo Christian Aparicio-Castillo, Alemania</i>	
Young indigenous people on the boundaries: Relationships between ethnicity, schooling and territoriality	547
<i>María Macarena Ossola, Argentina</i>	

Demand of sports and leisure for youth in the city of Novo Hamburgo, Brazil <i>Gustavo Roesse Sanfelice, Elenara Jahn & Thaís Dalzochio, Brasil</i>	563
Adolescents deprived of liberty: the practices of leisure and its educational process <i>Willian Lazaretti da-Conceição & Elenice Maria Cammarosano-Onofre, Brasil</i>	573
Citizen participation policies and practices of young people in everyday life <i>Alexandra Agudelo-Ramírez, Lucelly Murillo-Saá, Liliana Echeverry-Restrepo & Jhoana Alexandra Patiño-López, Colombia</i>	587
Political socialization in the classroom: A comparative study of french and chilean mobilizations <i>Camila Ponce-Lara, Francia</i>	603
Sexual exploitation of children and adolescents: intervention model <i>Diana Rocío Bernal-Camargo, Antonio Varón-Mejía, Adriana Becerra-Barbosa, Kelly Chaib-de Mares, Enrique Seco-Martín & Lorena Archila-Delgado, Colombia</i>	617
The sexual offender teenager, both perpetrator and victim <i>Bruno Nogueira-da Silva Costa & Liana Fortunato-Costa, Brasil</i>	633
Critical analysis of discourses about prostitution of girls and teenagers <i>Anel Hortensia Gómez-San Luis & Ariagor Manuel Almanza-Avendaño, México</i>	647
Guatemalan Child Workers in the Soconusco Coffee Farms: “Income” generating economic wealth but not social value <i>María del Rosario Ayala-Carrillo, Rosa Lázaro-Castellanos, Emma Zapata-Martelo, Blanca Suárez-San Román & Austreberta Nazar-Beutelspacher, México</i>	659
Disorder or bad-manners? Reflections from childhood anthropology perspective on a case of ADD on school enviroment <i>Pía Leavy, Argentina</i>	675
Changes in affect awareness through an intervention program for nursery school teachers <i>Ana María Mesa & Ana Cristina Gómez, Colombia</i>	689
Subjective theories in Latin Americans parenting books, about emotional education <i>Pablo J. Castro, René Van der Veer, Gester Burgos-Troncoso, Luis Meneses-Pizarro, Natalia Pumarino-Cuevas & Carolina Tello-Viorklunds, Chile</i>	703
Mother’s socialization goals: relation with age, education level and area of residence <i>Jorge Mario Jaramillo, Laura Pérez & Karen Alexandra González, Colombia</i>	719
Care networks: ethics of shared destiny in community mothers from Antioquia, Colombia <i>Mauricio Hernando Bedoya-Hernández, Colombia</i>	741

Educational Evaluation as mechanism for constitution of the Subject <i>Tomás Sánchez-Amaya, Colombia</i>	755
The impact of the digital expression media on the processes of formation of architects and architecture <i>Edgar Diego Erazo & Pável Sánchez, Colombia</i>	769
Analysis of Organizational Components in Schools for Vocational Training in Spain <i>Francisco Javier Hinojo-Lucena, María Pilar Cáceres-Reche & Francisco Raso-Sánchez, España</i>	783
Meanings of “passion for learning”: University student’s perspectives <i>Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas & Rosa Ávila-Aponte, Colombia</i>	803
Thinking the museum institution as an educational and cultural institution, the case of Museo de Antioquia <i>Carlos Arturo Soto-Lombana, Fanny Angulo-Delgado, Andrés Klaus Runge-Peña & María Alexandra Rendón-Urbe, Colombia</i>	819
Third Section: Reports and Analysis (The contents of this section are also available at: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	835
Cumulative Index by Authors	837
Thematic Index	847
Call for Monographic Number on Juvenile Movements	860
Call for Monographic Number on Childhood	862
Last Decade Journal, call for articles	864
Youth Forum, Cusco, Peru, September 10-12, 2013	865
Decade of Education for Sustainability. Bulletin N° 87 <i>Advancing towards Sustainability: Global Post-2015 Civil Society Campaign</i>	869
Second Uniss International Scientific Conference. Yayabociencia 2013	871
VIII International Meeting, “Paulo Freire’s Presence”. Space to reflect and grow.	875
IV National and International Meeting and VII Regional Meeting on Experiences in Popular and Community Education. University of Cauca.	877

IV Latin American Meeting on the Methodology of Social Sciences (ELMeCS). “Social research before transnational challenges: global processes, emergent issues and perspectives for regional integration.”	880
Fourth Section: Reviews (The contents of this section are available at: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	883
University Faculty Staff and TICs. Use, appropriation, experiences <i>Introduction by Serafin Ángel Torres Velandia and César Barona Ríos</i>	885
To learn how to be a family. Monoparental families with female direction: meanings, realities and dynamics. <i>Review by Ángela María Quintero Velásquez</i>	889
Caribbean and Latin American Childhood in the middle of the neoliberal crisis <i>By Áurea Verónica Rodríguez Rodríguez</i>	891
Local authorities and education in a context of changing government forms <i>By António Francisco Baixinho</i>	898
Carles Feixa, pioneer of Youth Studies in Latin America <i>Interview with Germán Muñoz González</i>	899
Editorial ethics and editorial declaration of bad journal practices	914
Guide for authors	931
Form for the evaluation of articles and documents	934
Unpublished manuscript certificate ad non-simultaneous submittal	938
Copyrights cession	939
Subscription	969

Conteúdo

Editorial	443
<i>Edgar Diego Erazo</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
Fator de impacto da revista	449
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	459
Infâncias contemporâneas, meios e autoridade	461
<i>Jakeline Duarte-Duarte, Colombia</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	473
Pluralidade humana no desterró	475
<i>Marta Beatriz Gaviria-Londoño & María Teresa Luna-Carmona, Colombia</i>	
Jovens imigrados em Lleida-Catalunha, Espanha: transições escolares e laborais em um contexto de crise	493
<i>Joel Orlando Marin- Bevilaqua, Carles Feixa-Pàmpols & Roser Nin-Blanco, España</i>	
Percepções do uso de preservativos e DST/HIV: migrantes mexicanos e não-migrantes para os EUA	515
<i>Itzel Eguiluz-Cárdenas, Pilar Torres-Pereda & Betania Allen-Leigh, México</i>	
Educar e trabalhar em contextos de precariedade e desigualdade na América Latina. Os jovens em debate	527
<i>Pablo Christian Aparicio-Castillo, Alemania</i>	
Jovens indígenas na fronteira: Relações entre etnicidade, escolaridade e territorialidade	547
<i>María Macarena Ossola, Argentina</i>	
Demandas de esporte e lazer para a juventude no município de Novo Hamburgo, Brasil	563
<i>Gustavo Roesse Sanfelice, Elenara Jahn & Thaís Dalzochio, Brasil</i>	

Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos <i>Willian Lazaretti da-Conceição & Elenice Maria Cammarosano-Onofre, Brasil</i>	573
Participação cidadã e práticas políticas de jovens na cotidianidade <i>Alexandra Agudelo-Ramírez, Lucelly Murillo-Saá, Liliana Echeverry-Restrepo & Jhoana Alexandra Patiño-López, Colombia</i>	587
A socialização política na sala de aula: Comparação entre as mobilizações da França e Chile <i>Camila Ponce-Lara, Francia</i>	603
A exploração sexual de crianças e adolescentes: modelo de intervenção <i>Diana Rocío Bernal-Camargo, Antonio Varón-Mejía, Adriana Becerra-Barbosa, Kelly Chaib-de Mares, Enrique Seco-Martín & Lorena Archila-Delgado, Colombia</i>	617
Perpetrador e vítima: o adolescente que cometeu ofensa sexual <i>Bruno Nogueira-da Silva Costa & Liana Fortunato-Costa, Brasil</i>	633
Análise crítica dos discursos sobre a prostituição de meninas e adolescentes <i>Anel Hortensia Gómez-San Luis & Ariagor Manuel Almanza-Avendaño, México</i>	647
O trabalho infantil guatemalteco no cafezais de Soconusco: “insumo” que gera riqueza economica, mas valorização social nula <i>María del Rosario Ayala-Carrillo, Rosa Lázaro-Castellanos, Emma Zapata-Martelo, Blanca Suárez-San Román & Austreberta Nazar-Beutelspacher, México</i>	659
“Transtorno ou má educação?”. Reflexões a partir da antropologia da infância em um caso de TDAH no ambiente escolar <i>Pía Leavy, Argentina</i>	675
Mudanças na mentalização dos afetos em educadores de primeira infancia <i>Ana María Mesa & Ana Cristina Gómez, Colombia</i>	689
Teorias subjetivas em livros latino-americanos de criação, a respeito da educação emocional <i>Pablo J. Castro, René Van der Veer, Gester Burgos-Troncoso, Luis Meneses-Pizarro, Natalia Pumarino-Cuevas & Carolina Tello-Viorklumds, Chile</i>	703
Metas de socialização materna: Relacionamento com idade, formação acadêmica e zona habitacional <i>Jorge Mario Jaramillo, Laura Pérez & Karen Alexandra González, Colombia</i>	719
Redes do cuidado: ética do destino compartilhado nas mães comunitárias do estado de Antioquia <i>Mauricio Hernando Bedoya-Hernández, Colombia</i>	741
A avaliação educacional como dispositivo de constituição de sujeitos <i>Tomás Sánchez-Amaya, Colombia</i>	755

Incidencia dos medios de expressão digital nos processos de formação de arquitetos <i>Edgar Diego Erazo & Pável Sánchez, Colombia</i>	769
Análise dos Componentes Organizativos de Centros de Formação Profissional na Espanha <i>Francisco Javier Hinojo-Lucena, María Pilar Cáceres-Reche & Francisco Raso-Sánchez, España</i>	783
Sentidos da paixão de aprender. A perspectiva do estudante universitario <i>Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas & Rosa Ávila-Aponte, Colombia</i>	803
Pensar a instituição museística como instituição educativa e cultural, o caso do Museu de Antioquia <i>Carlos Arturo Soto-Lombana, Fanny Angulo-Delgado, Andrés Klaus Runge-Peña & María Alexandra Rendón-Urbe, Colombia</i>	819
Terceira Seção: Informações e Análises (Os conteúdos desta seção encontram-se disponíveis no endereço eletrônico: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	835
Índice acumulativo por autores	837
Índice temático	847
Convocação sobre movimentos dos jovens	860
Convocação sobre infância	862
Revista Última Década, convite para a recepção de artigos.	864
Fórum de juventudes. Cusco, Peru, 10 a 12 de setembro de 2013	865
Década por uma educação para sustentabilidade. Boletim Nº 87 <i>Avanzando para a Sustentabilidade: Campanha da Sociedade Civil Global Post-2015</i>	869
Segunda Conferência Científica Internacional da Uniss. Yayabociencia 2013	871
VIII Encontro internacional “Presença de Paulo Freire”. Espaço para refletir e crescer	875
IV Encontro nacional e internacional y VII regional de experiências em educação popular e comunitária. Universidade de Cauca	877
IV Encontro Latino-americano de Metodologia das Ciências Sociais (ELMeCS). “A investigação social entre desafios transnacionais: processos globais, problemáticas emergentes e perspectivas de integração regional”	880

Quarta Seção: Revisões e Recensões (Os conteúdos desta seção se encontram disponíveis no endereço eletrônico: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co)	883
Os professores universitários e as TIC. Uso, apropriação, experiências <i>Introdução por Serafín Angel Torres Velandia e César Barona Ríos</i>	885
Aprender a ser família. Famílias formadas por parentes com comando feminino: significados, realidades e dinâmicas <i>Resenha de Ángela María Quintero Velásquez</i>	889
A infância latino-americana e caribenha em meio à crise neoliberal <i>Por Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez</i>	891
As autoridades locais e a educação em um contexto de trocas das formas do governo <i>Por António Francisco Baixinho</i>	898
Carles Feixa, pioneiro dos Estudos sobre Juventude na Iberoamérica <i>Entrevista de Germán Muñoz González</i>	899
Ética editorial e declaração editorial de más práticas da revista	914
Guia para autoras e autores	924
Guia específico para a elaboração da lista final de referências	928
Formato para a avaliação de artigos e documentos	934
Certificados de manuscrito inédito e não apresentação simultânea	938
Seção de Direitos do Autor	939
Assinatura	969

EDITORIAL

Presentación del Volumen 11 N° 2 de julio-diciembre de 2013.

En la trayectoria de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, hemos propiciado unas miradas a los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos contemporáneos, desde categorías plurales y diversas que superan la mirada monolítica y universal propia de la modernidad. Esto ha implicado reconocer los nuevos contextos de socialización de los niños, las niñas y los jóvenes, y las inéditas formas de sus procesos de subjetivación que interactúan con la hegemónica presencia de los medios de comunicación (tanto “antiguos” como nuevos) que los agencian y les disponen formas de saber, de estar y de ser en el mundo. Ello ha derivado en la reconfiguración de sus relaciones con el poder y autoridad del mundo adulto, lo que ha supuesto un desdibujamiento de patrones y roles tradicionales de las familias. Aún cuando en este volumen de la revista se abordan temáticas relacionadas con teorías ontológicas y educativas, y en relación con ellos se habla de niños, niñas y maestros, juega un rol muy relevante lo relacionado con jóvenes en diferentes perspectivas.

La reflexión sobre las dificultades y rezagos de los actuales procesos de transición educativa y laboral de las personas jóvenes, que trata de valorar la pertinencia de las políticas y los programas, juega hoy un papel clave en la construcción de esas miradas a las cuales aludimos. En América Latina y el Caribe, después de la debacle social heredada por las reformas neoliberales, y a partir del arribo de gobiernos progresistas más identificados con la intervención pública para lograr el desarrollo social, se propulsaron nuevas políticas en el ámbito educativo y laboral. Sin embargo, el peso de la desigualdad económica y social estructural ha incidido en la distribución inequitativa de las oportunidades de participación social de los jóvenes y las jóvenes al momento de proyectar sus itinerarios educativos y diseñar sus trayectorias laborales y profesionales. Complementario a lo anterior es el enfoque centrado en la categoría “participación ciudadana de los y las jóvenes” en la cotidianidad en el marco de las prácticas políticas de jóvenes en contextos urbanos y rurales. Tres ejes se hacen ahí presentes: el primero hace alusión a los diversos territorios para la participación en la cotidianidad, el segundo comprende la conciencia glocal de los jóvenes y las jóvenes, y el tercero tiene que ver con su capacidad de acción transformadora.

Un ejemplo bien ilustrativo de lo anterior lo pueden constituir los jóvenes secundarios de Chile y Francia, que se movilizaron para defender y mejorar la calidad de la educación durante 2006 y 2008. Al analizar ambas movilizaciones y los factores que influyen en la construcción de la identidad política, las orientaciones políticas, el rol del liceo como socializador político, como también la importancia de las socializaciones políticas, los resultados demuestran que los estudiantes chilenos a diferencia de los franceses, presentan dificultades para identificarse con los partidos políticos aunque presenten valores políticos definidos. Asimismo, la socialización primaria se impone en los estudiantes y el rol del liceo es fundamental para movilizarlos y estrechar lazos políticos.

Otro punto de vista surge cuando analizamos las experiencias migratorias y las transiciones en el sistema educativo y en el mercado laboral entre jóvenes inmigrados. Para los jóvenes y las jóvenes, la escuela se convirtió en la principal institución de aprendizaje y reconstrucción de las relaciones de amistad y convivencia grupal en el país de acogida, pero también en un espacio de tensiones, conflictos, violencias y discriminaciones. En un contexto de crisis, los sujetos jóvenes inmigrados

enfrentan problemas para llevar a cabo las transiciones laborales, causadas por las restricciones legales a la inmigración, por los prejuicios raciales, por la precarización de las relaciones de trabajo y por las elevadas tasas de desempleo.

Analizar escenarios que ubican a la población joven indígena ante situaciones fronterizas es otra categoría de interés en los estudios de niñez y juventud. Por un lado, la condición de habitar en los límites geográficos y administrativos que separan a los Estados nacionales; por el otro, la escolaridad formal, entendiéndola como un espacio de transición o frontera. Esta categoría analítica se ha convertido en una herramienta teórica colmada de tensiones en las ciencias sociales, e invita a ponderar las voces y los posicionamientos de los jóvenes y las jóvenes. En esa misma dirección podemos valorar como en regiones receptoras de familias jornaleras, que llegan en busca de empleo temporal, se presenta una migración de ida y vuelta, en la cual niños, niñas y adolescentes intervienen de manera significativa, ya sea laborando en oficios de adultos como las actividades domésticas y de cuidados. Su participación como migrantes y trabajadores o trabajadoras no ha sido visualizada; su aportación solo se reconoce como “ayuda”; su papel es de acompañantes, sin reconocimiento de sus derechos, y sin acceso a beneficios sociales. De ahí surge la necesidad de analizar el trabajo que realizan y plantear su visibilización social.

Es innovador el estudio que explora las percepciones del uso de condón en relación a las ITS/VIH de jóvenes migrantes y no migrantes; hace posible acercarse a la construcción social de la sexualidad, la percepción del riesgo y la vulnerabilidad en relación al uso del preservativo e ITS. Los hallazgos indican que la percepción de riesgo se expresa mediante el concepto “quién es quién”, que refleja procesos sociales de confianza y control, generando tipologías de parejas, que podrían contribuir al riesgo y vulnerabilidad de los jóvenes frente a embarazos no planeados e ITS/VIH. Conexo a este fenómeno es sugestivo conocer un modelo de intervención a partir del estudio sobre la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Cartagena, con el fin de fortalecer el acceso a la justicia de los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual desde la perspectiva del empoderamiento de la sociedad, de la defensa de los derechos humanos y de la igualdad de género. Se muestran los factores de riesgo que inciden en la proliferación de tales situaciones y se sistematiza el modelo de empoderamiento legal y representación judicial de estos grupos, víctimas de la explotación sexual como principales ejes de intervención contra esta situación.

De otra parte apreciamos como la juventud estaba descuidada de políticas públicas específicas en América Latina, principalmente acerca de las necesidades de deporte y ocio. Identificar sus demandas en este sentido se convierte en una gran necesidad social. Investigaciones recientes indican cómo necesitan más tiempo para sus prácticas, mayor infraestructura y locales más accesibles. Desarrollar proyectos en el ámbito del deporte y el ocio para los jóvenes y las jóvenes es algo que viene haciendo el sector público, aún cuando no atienden a todos los jóvenes, sólo a una parcela pequeña en estado de vulnerabilidad social. A los debates existentes sobre el ocio de los adolescentes, se suma el relacionado con aquellos que cumplen medida socioeducativa en internación. Se identificaron tres áreas de análisis: diseño de ocio, actividades de ocio, los procesos educativos. Para ello, se toman como foco las actividades de ocio antes de la privación, durante la internación y durante la ejecución de la acción disciplinaria. Es de gran importancia la práctica social del ocio como posibilidad objetiva de (re) integración de los jóvenes y las jóvenes en la vida cotidiana, ya que apoya los procesos educativos que contribuyen a la inclusión social.

En las miradas a la infancia, tenemos que la prostitución de niñas y adolescentes es una de las formas más visibles de la explotación sexual comercial. Constituye un delito y una violación a sus derechos humanos, ocasiona daños a la salud física y emocional, así como estigmatización y discriminación social. El análisis crítico de los discursos que comerciantes jóvenes y adultos reproducen sobre este tema, permite la identificación de los supuestos sociales y culturales que validan el uso inequitativo del poder en perjuicio de las niñas y adolescentes forzadas en prostitución, mientras que los explotadores son justificados y exonerados. Los elementos para la prevención pueden ser extraídos de estos discursos. Y es que la infancia constituye un fenómeno relacional, diverso y desigual que se

construye histórica y socialmente. Otros estudios sobre este campo poblacional, presentan hallazgos sobre como la medicina, la psicología y la pedagogía contribuyen a las representaciones de un determinado modelo de niñez “normal” que se articula con la construcción de diagnósticos sobre el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por ello, reflexionar sobre los discursos de los adultos docentes y psicopedagogos, los saberes que atraviesan los mismos y la autonomía de los niños/alumnos en el espacio escolar, es necesario para poder interactuar con ellos de una manera renovada.

Otra mirada al ser humano, en este caso, y como dirían Dussel y Lévinas, la del sujeto víctima, se aborda en el presente número a partir de narraciones autobiográficas de hombres y mujeres residentes en Medellín, expulsados violentamente de la zona rural en épocas anteriores. Contrariamente a la mirada dominante, puede verse el destierro como acontecimiento narrativo, en tanto historia singular, donde la pérdida de mundo no comenzó ni terminó con la expulsión. Entre otras circunstancias afines se evidencia una democracia reducida, precariedad del estado social de derecho, profundización de injusticias y otras violencias. Además, revela al desterrado como ser en movimiento con distintas formas de aparecer en el mundo; libre y capaz de iniciar algo nuevo como sujeto ético y político. En esta mirada podría ubicarse también un estudio de caso acerca de un niño de catorce años de edad, que cometió delito sexual contra su hermano. En perspectiva de ejemplaridad, que se caracteriza por la intensidad del conocimiento producido y el reconocimiento de la complejidad, se logran subrayar las ambigüedades presentes en el debate. Se hace hincapié en la relación del adolescente con su madre, las relaciones familiares y el sistema de apoyo que rodea al adolescente. Encontramos aspectos que coinciden con la literatura internacional y las particularidades de la realidad brasileña, especialmente en las condiciones sociales y económicas.

Si hablamos de educadores de niños, nos aporta mucho la evaluación de la forma de representación y el nivel de tolerancia de los afectos de maestras de primera infancia, con base en narraciones de eventos dolorosos recordados. Resultados derivados de un programa con ellas, muestran que se presentan cambios positivos en la mentalización del afecto. Queda abierta la pregunta sobre la permanencia en el tiempo de tales cambios. En la misma línea nos encontramos con hallazgos acerca de las teorías subjetivas o personales presentes en libros latinoamericanos con consejos para padres y madres, basados en la educación emocional de los hijos e hijas. En ellas son relevantes la estimulación del desarrollo afectivo o emocional; la formación moral y el rol de los padres y de las madres, planteadas con algo de alarmismo y determinismo psicológico respecto de la infancia sobre los conflictos psicológicos de la adultez.

Ampliando la mirada a maestros y maestras en general, conviene presentar las formas como la evaluación se configura en instrumento de constitución de sujetos, dado que a través de una amplia red de dispositivos hace presencia en la sociedad y, de múltiples y sutiles formas, determina tenues diferenciaciones entre anormalidad y normalidad, aceptados y rechazados, buenos y malos, inclusión y exclusión, aptos e ineptos, lo que sirve y lo que no sirve, lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar. La evaluación, instalada en los sistemas educativos, funciona a través de una pluralidad de prácticas como dispositivo de constitución de sujetos. Siguiendo la línea de reflexión sobre los procesos formativos en el ámbito educativo tenemos que la categoría “mediaciones tecnológicas” tiene la virtud de permitirnos describir de manera precisa el modo en que la cultura contemporánea en general, y el ámbito educativo en particular, se están transformando permanente y profundamente por la intervención de docentes y estudiantes a través de entornos digitales. De manera específica, en la arquitectura se están transformando los procesos de formación y, por consiguiente, está siendo afectado el modo en el cual estudiantes y docentes entienden y aplican la profesión. En consecuencia, los procesos didácticos están llamados a articular la enseñanza a través de medios de expresión digital con los procesos de diseño.

En este número se da continuidad al tema de formación profesional, el cual ha tenido tradicionalmente una concepción negativa (alumnos sin capacidad para estudiar). Sin embargo, en la actualidad hay resultados bastante positivos para la inserción laboral, por su formación práctica

(ámbito empresarial). Son escasas las investigaciones existentes sobre la temática y la necesidad de conocer el funcionamiento de los centros, que incorporan Ciclos Formativos de Formación Profesional (Institutos de Educación Secundaria), desde una perspectiva organizacional. En cuanto a la educación superior, se muestra un acercamiento a los sentidos que un grupo de jóvenes universitarios y universitarias le otorgan a su pasión de aprender, entendida como acto inteligente, por vocación y amor por una carrera, por placer, para saborear el saber, y como un desafío que requiere rigor y esfuerzo permanente.

Si hablamos de madres de niños pequeños, factores como la zona de vivienda (rural/urbana), el nivel de formación académica y la edad de las madres son relacionados con sus metas de socialización. Resultados sugieren que las madres de zonas urbanas, menores de edad y mayor nivel de formación académica, se inclinan a dar mayor valor a metas de socialización relacionadas con el fomento de la independencia, mientras que las madres de mayor edad y menor nivel académico valoran más las metas de socialización vinculadas a la interdependencia. De igual manera se hace un acercamiento a las redes de apoyo de las madres comunitarias. Cada una construye su red del cuidado, cuyo eje de sentido es el cuidado provisto a los niños y las niñas. Conclusiones: (1) el cuidado de estos infantes requiere una red del cuidado; (2) esta es una construcción subjetiva; (3) cuando una mujer se hace madre comunitaria a partir del vector por lo infantil, su trabajo se torna en una ética del destino compartido y (4), en las redes del cuidado las madres comunitarias cuidan y son cuidadas.

Capítulo especial por su alto aporte nos hacen en el presente volumen las teorías educativas referidas a los museos. Se pueden apreciar diversas prácticas deconstructivas y transformadoras, propias del denominado giro educativo que caracteriza a los museos contemporáneos. Encontramos investigaciones tendientes a develar las percepciones e imaginarios sobre la naturaleza educativa y cultural de los mismos. Como conclusión se tiene que el personal de estos espacios coincide sobre la centralidad de la función educadora del museo, no obstante, no se logra concretar cómo, por qué y sobre quién debe recaer el liderazgo de esta.

Es admirable lo amplio y prolijo que es el campo de investigaciones de las ciencias sociales en Iberoamérica, interconectando todo lo que se hace y piensa con respecto a los niños, las niñas y los jóvenes con diversos escenarios y prácticas educativas, formativas, así como sobre los agentes adultos que en los mismos intervienen. La revista seguirá abierta a quienes quieran aportarnos sus conocimientos producidos en este sentido.

La Tercera Sección de Informes y Análisis contiene actualizados los índices temático y por autores y el Boletín 87 de la OEI sobre la Década por una Educación para la Sostenibilidad. También se menciona la convocatoria al VIII Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”, espacio para reflexionar y crecer, que se realizará del 2 al 6 de mayo de 2014 en Cienfuegos, Cuba. En Sancti Spiritus, Cuba, del 27 al 29 de noviembre de 2013 se realizará la Segunda Conferencia Científica Internacional de la Uniss, Yayabociencia. Finalmente, en Heredia, Costa Rica, del 27 al 29 de agosto de 2014 se realizará el IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales.

En la Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones, se publica la introducción del libro “Los profesores universitarios y las TIC. Uso, apropiación, experiencias”, de Serafin Ángel Torres Velandia y César Barona Ríos (coordinadores) con el auspicio de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Juan Pablos Editor, de México. “La infancia latinoamericana y caribeña en medio de la crisis neoliberal” es un ensayo de la profesora cubana Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez en donde hace una reflexión crítica en torno a las políticas desarrollistas del sistema neoliberal capitalista. Por último se presenta la entrevista realizada por Germán Muñoz González a Carles Feixa y que titula: Carles Feixa, pionero de los Estudios sobre Juventud en Iberoamérica.

Uno de los objetivos permanente de la revista es tener los mayores índices de impacto y visibilización internacional, para lo cual nuestro equipo de trabajo editorial busca de manera permanente la indexación e inclusión de nuestra revista en nuevas bases de datos, de las cuales hemos sido incluidos recientemente en: ZDB, La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (Rebiun), E-Journals: Library of Congress E-Resources Online Catalog, The University Of Arizona, Academic

Journals Database, UTC Lupton Library, Sistema de Información de Bibliotecas-Universidad Autónoma de Chile, James Madison University libraries, Boise State University y Chinese Directory Of Open Access.

Para cumplir con el requisito de Publindex de Colciencias, Colombia, de pertenecer a más de un índice bibliográfico durante el periodo de observación de la revista, e ingresar a la Categoría A 1, para el mes de octubre esperamos que la revista esté indexada en ISI, que es uno de los índices más importantes del mundo. Este es un proceso que nos ha tomado por lo menos un año en las adecuaciones que se requieren para tal fin. En este semestre también nos presentaremos a Scopus, para lo cual se trabaja en un plan de ajustes que nos permita lograr este objetivo. Esperamos que para el año 2014 la revista esté indexada en ISI y en Scopus.

La revista ha sido reindexada de nuevo por Publindex de Colciencias, Colombia, en la Categoría A2, con una duración hasta diciembre de este año; y en Capes, Brasil, se están realizando las gestiones para la indexación de la revista en Categoría A en el área de Ciencias Sociales.

Se han realizado ajustes a la revista que contemplan la publicación de los números entre el segundo y tercer mes de cada semestre, el primer número del volumen se publica en febrero y el segundo número en septiembre. Se incluye, a partir del Volumen 11 N °2 la licencia Creative Commons en cada artículo de la revista y desde el número anterior los artículos tienen la identificación DOI. A partir de este número se presentarán informes estadísticos de consulta de la revista en índices y bases de datos; también se publicará la declaración de ética y malas prácticas. En este proceso de reorganización y dados los cambios hechos en el equipo editorial, damos la bienvenida a los nuevos integrantes de los Comités Editorial y Científico: Graciela Di Marco (en el Comité Editorial) y Diana Marre, Beatriz San Román, José González Monteagudo, Wilson López y Álvaro Díaz en el Comité Científico.

La revista promueve permanentemente su difusión y suscripción en otros países, para que sea leída y citada por los investigadores y utilizados sus hallazgos en otros trabajos y artículos siguiendo los lineamientos contemporáneos del conocimiento en la tesis de que “artículo que no sea citado no existe”, pues hoy en día la citación es la base de la producción de conocimiento, por lo que la difusión entre los investigadores y las comunidades científicas es fundamental, lo mismo que la participación en los procesos evaluativos y editoriales; en este sentido invitamos a las personas para que se postulen a nuestra revista y hagan parte de la base de datos de evaluadores, con el cumplimiento de los requisitos internacionales exigidos de haber escrito artículo en el área de la revista en revista internacional en los dos últimos años anteriores al periodo de observación de Publindex de Colciencias, Colombia. En el proceso de difusión también podemos realizar encuentros presenciales y virtuales vía Skype para presentar la revista.

Tenemos la opinión generalizada a nivel internacional de que nuestra revista es uno de los principales órganos de difusión de los estudios en niñez y juventud en América Latina y el Caribe, lo que refleja el trabajo mancomunado de autores, evaluadores, editores, comités editorial y científico y en general quienes participan del proceso de visibilización por este medio de los avances investigativos en niñez y juventud. Nuestra política de acceso abierto a nuestros contenidos y sin costo ha sido clave en el logro de los objetivos de creación de comunidades investigativas y académicas en torno a un campo nuevo del conocimiento como es el de la niñez y la juventud, y en el cual desde hace once años contribuimos con nuestro esfuerzo permanente y rigurosidad en la aceptación y evaluación de artículos. El equipo que está al frente de la edición es altamente especializado y con una vasta experiencia en el trabajo editorial de publicaciones científicas.

En este momento cerca del 98% de nuestros artículos son resultados de investigaciones terminadas; esto permite que el conocimiento aportado sea de actualidad y vigencia para ser utilizado por investigadores, centros de investigación y universidades que trabajan en el campo de la niñez y la juventud, por lo cual es una revista que se presenta en el ámbito latinoamericano y del Caribe como de consulta obligada y que desde los estudios locales de nuestros países se abre al espacio global de

la información con el fin de visibilizar nuestra producción y permitir la interacción con los centros de producción de conocimiento mundiales. No nos interesa competir sino contribuir en la difusión y circulación del conocimiento científico.

Otro elemento importante que estamos consolidando es la inclusión de entrevistas realizadas a investigadores de alto nivel internacional en los temas de niñez y juventud. En este caso se trata del profesor Carles Feixa, quien es uno de los especialistas hispanoamericanos más importantes en los estudios de juventud y de quien presentamos un interesante documento elaborado por Germán Muñoz González.

Las sistematizaciones son otro elemento que queremos impulsar y motivar para que nos envíen sus experiencias y trabajos. Así mismo los invitamos a que nos remitan información de actividades y eventos de los cuales haremos la difusión respectiva en la Sección Tercera.

El cronograma editorial de la revista contempla dos números monográficos. El primero, “Movimientos juveniles, participación política de jóvenes y políticas públicas de juventud en Iberoamérica y el Caribe”, volumen 12 número 2 de julio-diciembre de 2014 y con plazo para la entrega de artículos hasta el 30 de octubre de 2013. El segundo, “Infancias, instituciones sociales y contextos políticos en América Latina y el Caribe” volumen 13 número 1 de enero-junio de 2015.

Invitamos a visitar la página web de la revista (<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/index>) que está disponible para las personas interesadas en aprovechar la información que se ofrece lo mismo que las herramientas tecnológicas avanzadas de consulta que la conforman para facilitar su uso e interacción con hipertextos y navegación por hipervínculos con otras revistas y redes en el campo de la niñez y la juventud en el mundo.

El editor invitado,

Edgar Diego Erazo

El director-editor,

Héctor Fabio Ospina

Editoras Asociadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil

Liliana del Valle

Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia

Marta Cardona

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

EDITORIAL

Presentation of Issue 11 N° 2 July-December, 2013.

In the trajectory of the Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, we have propitiated some glimpses at the children and the young people as contemporary subjects, from plural, diverse categories that go beyond the monolithic and universal view typical of modernity. This has implied recognizing the new socialization contexts of the children and young people, and the unprecedented forms of their subjectivizing processes that interact with the hegemonic presence of the mass media (both the “old” and the new ones) that manage them and present to them ways of knowing, of being in the world. This has derived into the reconfiguration of their relations with the power and authority of the adult world, which has presupposed a blurring of the traditional roles and patterns of the families. Even though this issue deals with topics related with ontological and educational theories, and in relation to them children and teachers are referred to, what is related with young people plays a paramount role in different perspectives.

The reflection about the difficulties and after effects of the present-day processes of educational and labor transition of the youth, which tries to appraise the pertinence of the policies and programs, today plays a key role in the construction of those glances we refer to. In Latin America and The Caribbean, after the social debacle inherited by the neoliberal reforms, and since the arrival of progressive governments more identified with public intervention so as to achieve social development, new educational and labor policies were promoted. However, the burden of the structural economic and social inequality has had a negative effect on the inequitable distribution of the opportunities of social participation among the young when it comes to projecting their educational itineraries and designing their labor and professional trajectories. The approach centered on the category “citizen participation of the young people” is complementary to the above in everyday life in the framework of the political practices of young people in urban and rural contexts. Three axes become present there: The first refers to the various territories for daily participation, the second covers the young’s local conscience, and the third one has to do with their capacity for transforming action.

A very illustrative example of the above may be the young high school students from Chile and France, who mobilized to defend and improve the quality of education during 2006 and 2008. When analyzing both mobilizations and the factors that influence the construction of political identity, political orientations, the role of high school as a political socializer, as well as the importance of political socializations, the results demonstrate that the Chilean students, unlike the French ones, have difficulties identifying themselves with the political parties, even if they show clear-cut political values. Likewise, primary socialization imposes itself on the students and the role of high school is fundamental to mobilize them and to strengthen political ties.

Another point of view emerges when we analyze migratory experiences and transitions in the educational system and in the labor market among young immigrants. For young people, the school became the main learning institution and the place where they establish relationships of friendship and group coexistence in the host country, but it is also a space of tensions, conflicts, violence and

discrimination. In a context of crisis, the young immigrants face problems to carry out their labor transitions, caused by legal restrictions to immigration, due to racial prejudices, due to the worsening of working relationships and due to the elevated unemployment rates.

Analyzing scenarios that place the young indigenous population in border situations is another category of interest in the studies on childhood and youth. On the one hand, the condition of living on the geographic and administrative limits that separate national States; on the other, formal schooling, understanding it as a transitional or frontier space. This analytical category has become a theoretical tool fraught with tensions in social sciences, and it invites us to ponder the young's voices and stands. In that same direction, we can appreciate how in regions that receive day-laborer families, families that arrive in search of temporary jobs, a phenomenon of round-trip migration occurs, in which children and teenagers are involved in a significant way, either working in adult occupations such as the domestic help and care-givers. Their participation as immigrants and workers has not been visualized; their contribution is only recognized as help; their role is that of companions, without recognition of their rights, and without access to social benefits. Therefore, the necessity arises to analyze the work they do and to put forward their social visibility.

The study that explores the perceptions of the use of condoms in relation to the STD/ HIV among young immigrants and non-immigrants is innovative; it makes it possible for us to get close to the social construction of sexuality, the perception of risk and vulnerability in relation to the use of condoms and the STD. Findings indicate that the perception of risk is expressed by means of the concept "who is who", which reflects social processes of trust and control, generating typologies of couples that may contribute to risk and vulnerability among the young facing unplanned pregnancies and HIV/STD. In connection to this phenomenon, it is revealing to know a model of intervention from the study on the sexual exploitation of children, and teenagers in the city of Cartagena in Colombia, to the end of strengthening the access to justice of children and adolescent victims of sexual exploitation from the perspective of the empowering of society, the defense of human rights and gender equality. The risk factors that have an effect on the proliferation of such situations are shown and the model of legal empowerment and legal representation of these groups, victims of the sexual exploitation is systemized as the main axes of intervention against this situation.

On the other hand, it is possible to appreciate how the young were neglected by specific public policies in Latin America, mainly in what respects their needs for sport and leisure. Identifying their demands in this sense becomes thus a great social demand. Recent research suggests how they need more time for their practices, a larger infrastructure and more accessible facilities. Developing projects in the field of sports and leisure for the young is something that the public sector has been doing, even when they do not cater to the needs of all the young, just for a small sector in a state of social vulnerability. The existing debates about teenagers' leisure adds to the one related with those who are inmates in educational-correctional facilities. Three areas have been identified for analysis: Design of leisure, leisure activities and educational processes. To this end, the leisure activities before imprisonment, during internment and during the execution of the disciplinary action are taken as focus. The social practice of leisure as objective possibility of the young's (re) insertion to everyday life is of vital importance, since it supports the educational processes that contribute to social inclusion.

In the glimpses at childhood, we have uncovered that the prostitution of young and teen girls is one of the most visible ways of sexual, commercial exploitation. It is a crime and a violation of their human rights, it damages their physical and emotional health, and in addition, it leads to social stigmatization and discrimination. The critical analysis of the discourse that young and adult merchants reproduce on this theme, allows for the identification of the social and cultural assumptions that validate the inequitable use of power to the disadvantage of the young and teenaged girls forced into prostitution, while exploiters are justified and exonerated. The elements for prevention can be extracted from these discourses. And the fact is that childhood is a relational, diverse and unequal phenomenon that is constructed historically and socially. Other studies on this population field present findings on how medicine, psychology and pedagogy contribute to the representations of a given model

of “normal” childhood that is articulated with the construction of diagnoses on the Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). That’s why reflecting on the teaching adults’ and educational psychologists’ discourses, the knowledge they have and the children/students’ autonomy in the school space is necessary so as to be able to interact with them in a renewed manner.

Another look into the human being, in this case, and as Dussel and Lévinas would say that of victim subject, is dealt with in the present issue from the autobiographical stories of men and women residents of Medellín, Colombia, who had been expelled violently from the rural areas in previous times. Contrarily to the prevailing look, exile can be looked upon as a narrative event, as a unique story, where the loss of the world did not begin or end with the expulsion. Among other circumstances, it is possible to observe a reduced democracy, the precariousness of the rule of law, the deepening of injustices and other forms of violence. In addition, it reveals the exile as a moving being with different ways of appearing in the world; free and capable of beginning something new as an ethical and political subject. In this view, a case study about a fourteen-year-old boy, who committed a sex crime against his brother, is also included here. In an exemplarity perspective, which is characterized by the intensity of the knowledge produced and the recognition of complexity, the ambiguities present in the debate are stressed. The relationship between the teenager and his mother is underscored, as well as the family relations and the support system that surrounds the teenager. We found aspects that coincide with the international literature and the particularities of the Brazilian reality, mainly in terms of its social and economic conditions.

If we talk about children’s educators, we get a lot of input from the evaluation of the form of representation and the level of tolerance of young learner teachers’ affections, on the basis of stories of painful events remembered. Results derived from a program with them show that there are positive changes in the awareness of affection. The question about how long said changes will remain open. Along the same lines, we come across findings about the subjective or personal theories present in Latin American books with advice for parents, based on their sons’ and daughters’ emotional education. In them, stimulation of affective or emotional development, moral education and the roles of fathers and mothers are relevant when put forward with a little bit of alarmism and psychological determinism in respect of childhood about the psychological conflicts of adulthood.

Turning our look to the teachers in general, it is convenient to present the ways in which evaluation is configured as an instrument for constituting subjects, due to the fact that it becomes present in society through an ample network of devices and that it determines tenuous differentiations between abnormality and normality, accepted and refused, good and bad, inclusion and exclusion, apt and inept, what is useful or useless, what should be accepted and what should be refused, in multiple, subtle ways. The evaluation, as it is installed in the educational systems, works through a plurality of practices as a device for constituting subjects. Following the line of thought on the formative processes in the educational sector, we have found that the category “technological mediations” has the virtue of allowing us to describe in a precise way the manner in which contemporary culture in general, and the educational sector in particular, are being transformed permanently and profoundly by the teachers’ and the students’ intervention by means of digital media. Specifically, the formation processes are being transformed in architecture, and consequently, the way in which students and teachers understand and apply the profession is being affected. As a result, the didactic processes are destined to articulate teaching through digital expression means with the designing processes.

In this issue, the theme of professional formation is followed up; this topic has traditionally had a negative conception (students without the capacity to study). However, at present there are very positive results for labor insertion, due to their practical training (entrepreneurial ambit). The existing research on the subject matter is few and far between and it is necessary to know about the inner workings of centers that incorporate Professional Formation Formative Cycles (High School Institutes), from an organizational perspective. As to higher education, there is evidence of a rapprochement in the sense that a group of young university students feel passion for learning, understood as an intelligent act, out of vocation and love for a career, out of pleasure, so as to savor knowledge, as a challenge that requires rigor and permanent effort.

If we talk about mothers of young children, factors such as where they live (in urban or rural areas), their school levels and age are related to their socialization goals. The results suggest that the mothers from urban areas, who are underage and have a higher school level, tend to value more socialization goals related with promoting independence, whereas the older mothers with a lower school level value more the socialization goals linked with interdependence. Likewise, the communal mothers' support networks are approached. Each one constructs their own care network, whose sense axis is the care provided to the children. Conclusions: (1) the care of these children requires a care network; (2) this is a subjective construction; (3) when a woman becomes a communal mother, her work becomes an ethics of shared destiny and (4), in the care networks, the communal mothers take care of children and they are taken care of.

The educational theories referring to the museums have a special chapter in the present issue due to their important contribution. It is possible to appreciate various deconstructive, transforming practices typical of the so-called educational sector that characterizes contemporary museums. We found research that tends to unveil perceptions and beliefs on their educational and cultural nature. As a conclusion, it may be said that the staff that work in these spaces coincide on the centrality of the museum's educating function; nevertheless, they have managed to uncover how, why or who should be responsible for its leadership.

It is admirable how ample and comprehensive the field of social sciences research is in Latin America, it interconnects all that is done and thought about the children and the young people with various scenarios and educational, formative practices, as well as on the adult agents that are involved in these practices. The magazine will continue to be open to whoever wants to contribute to us their knowledge produced in this sense.

The Third Section of the magazine on Reports and Analysis contains the updated indexes organized by theme and author and the OEI Bulletin 87 on the Decade for an Education for Sustainability. It also mentions the call for the 7th International Conference "Presence of Paulo Freire", an opportunity to reflect and to grow up, that will be held from May 2nd to 6th, 2014 in Cienfuegos, Cuba. The Uniss's Second International Scientific Conference, "Yayabociencia", will be held in Sancti Spíritus, Cuba, from November 27th to 29th, 2013. And finally, the 4th Latin American Conference on Social Sciences Methodology will be held in Heredia, Costa Rica, from August 27th to 29th, 2014.

In the Fourth Section of the magazine on Revisions and Reviews, we publish the introduction to the book "The University professors and the IT. Use, appropriation, experiences", by Serafin Angel Torres Velandia and César Barona Ríos (coordinators) sponsored by the Universidad Autónoma of the State of Morelos and Juan Pablo Editor, from Mexico. "The Latin American and Caribbean childhood amidst the neoliberal crisis" is an essay by the Cuban professor Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez where she makes a critical reflection on the developmentist policies of the neoliberal capitalist system. Finally, there is the interview made by Germán Muñoz González to Carles Feixa under the title: Carles Feixa, a pioneer of the studies on Youth in Ibero-America.

.....

One of the permanent objectives of the magazine is to have the highest possible indexes of impact and international visibility and to that end our editorial team permanently seeks the indexation and inclusion of our magazine in new data bases, and we have been recently included in: ZDB, La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (Rebiun), E-Journals: Library of Congress E-Resources Online Catalog, The University Of Arizona, Academic Journals Database, UTC Lupton Library, Sistema de Información de Bibliotecas-Universidad Autónoma de Chile, James Madison University libraries, Boise State University and the Chinese Directory Of Open Access.

In order to fulfill the requirement of Publindex de Colciencias from Colombia, the requisite of belonging to more than one bibliographic index in the magazine's observation period, and enter Category A 1, we expect that, by the month of October, the magazine will have been indexed in ISI, which is one of the most important indexes in the world. This is a process that has taken us at least one year to complete, due to the adjustments required to that end. In this semester we will also

present ourselves before Scopus, and to this end we have been working on an adjustment plan that would allow us to attain this objective. We hope that by 2014 the magazine will be indexed in ISI and Scopus.

The magazine has been re-indexed again by Publindex of Colciencias, Colombia, in Category A2, which will last until December of this year; and in Capes, Brazil, negotiations are being conducted for the magazine's indexation in Category A in the area of Social Sciences.

We have made adjustments to the magazine, which contemplate the publication of the issues in the second and third month of every semester, the first issue of the volume is published in February and the second issue in September. The Creative Commons license is included in every one of the magazine's articles since Volume 11, Issue 2 and since the previous issue the articles have the DOI identification. From this issue on, we will publish statistic consultation reports of the magazine in indexes and data bases; we will also publish the ethics and malpractices declaration. In this reorganization process and given the changes made in the editorial team, we welcome and thank the new Editorial and Scientific Committees members for their acceptance to participate in the magazine: Graciela Di Marco (in the Editorial Committee) and Diana Marre, Beatriz San Román, José González Monteagudo, Wilson López and Álvaro Díaz in the Scientific Committee.

The magazine permanently promotes its diffusion and subscription in other countries, so that it is read and quoted by the researchers, so that its findings are used in other papers and articles following the contemporary guidelines of knowledge in the thesis that "an article that it is not quoted does not exist", because today quoting is the basis of the production of knowledge; therefore, diffusion among researchers and the scientific communities is fundamental, as is the participation in the evaluative and editorial processes; in this sense, we invite the people to turn to our magazine and become part of the data base of reviewers, with the fulfillment of international requirements demanded to have written articles in the magazine's area in international magazines in the two years prior to the observation period of Publindex de Colciencias, Colombia. In the process of diffusion, we can also hold in-site and virtual meetings via Skype to present the magazine.

We have the generalized opinion on the international level that our magazine is one of the main media for the diffusion of studies on childhood and youth in Latin America and The Caribbean, which reflects the joint work by the authors, reviewers, editors, the editorial and scientific committees and in general those who participate in the process of giving visibility to this medium dedicated to the research advances on childhood and youth. Our policies of open, free access to our contents has been the key in achieving the objectives of creating research and academic communities in connection with a new field of knowledge like that of childhood and youth. For eleven years we have contributed to the acceptance and evaluation of articles with our permanent effort and rigorousness. The team that is responsible for the editing work is highly specialized and they have a vast experience in the editorial work of scientific publications.

At this moment, nearly 95 % of our articles are the result of research; this makes it possible for the knowledge contributed to be updated and valid so that it can be used by researchers, research centers and universities that work in the field of childhood and youth, therefore, this is a magazine that is presented in the Latin American and The Caribbean area as a must-consult and from the local studies of our countries it opens up to the global space of information so as to make our production visible and allow for interaction with the world's knowledge production centers. We are not interested in competing but rather in contributing to the diffusion and circulation of scientific knowledge.

Another important element that we are consolidating is the inclusion of interviews made to investigators of high international level in the subject of childhood and youth. In this case, we are referring to Professor Carles Feixa, who is one of the most important Ibero-American specialists in youth studies and we are publishing an interesting document written by Germán Muñoz González.

Systematizations are another element that we want to promote and motivate so that you send us the systematizations of your experiences and works. In addition, we invite you to send us information on activities and events about which we will do the respective diffusion in Section Three.

The magazine's editorial chronogram contemplates two monographic issues. The first one, "Youth movements, political participation of the young and public policies on the youth in Ibero-America and The Caribbean", Volume 12, Issue 2 July-December, 2014 and there is a deadline to hand in the articles by October 30th, 2013. The second one, "Childhood, social institutions and political contexts in Latin America and the Caribbean" Volume 13 Issue 1, January-June, 2015.

We invite you to visit the magazine's web page ([http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista Latinoamericana index](http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista_Latinoamericana_index)) that is available for the people interested in making good use of the information offered as well as the advanced technological search tools that conform it to facilitate its use and interaction with hypertexts and navigation via hyper-links with other magazines and networks in the field of childhood and youth in the world.

Guest editor,

Edgar Diego Erazo

Director-editor,

Héctor Fabio Ospina

Associated Editors,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil

Liliana del Valle

Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia

Marta Cardona

Member of coordinating team of the Masters in Education and Human Rights of the Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

EDITORIAL

Apresentação do Volume 11 Nº 2 de julho-dezembro de 2013

Ao longo da trajetória da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infâncias e Juventudes, temos propiciado um conjunto de olhares sobre crianças e jovens como sujeitos contemporâneos, a partir de categorias plurais e diversas que superam o olhar monolítico e universal da própria modernidade.

Isto implica reconhecer os novos contextos de socialização das crianças e jovens, e as formas inéditas de seus processos de subjetivação que interatuam com a presença hegemônica dos meios de comunicação (tanto “antigos” como “novos”) os quais agenciam e disponibilizam formas de saber, de estar e de ser no mundo. Isto tem desencadeado uma reconfiguração de suas relações com o poder e a autoridade do mundo adulto, o que tem provocado um redesenho de padrões e papéis tradicionais nas famílias. Assim, neste volume da revista são abordadas temáticas relacionadas com teorias ontológicas e educativas, e em relação como as mesmas fala-se de crianças e educadores, o que desempenha um papel muito importante na relação com os jovens a partir de diferentes perspectivas.

A reflexão sobre as dificuldades e defasagens nos atuais processos de transição educativa e de trabalho entre os jovens e que trata de valorizar a pertinência das políticas e dos programas joga hoje um papel-chave na construção deste novo olhar ao qual nos referimos. Na América Latina e no Caribe, depois do desastre social herdado das reformas neoliberais, e a partir da chegada dos governos progressistas mais identificados com a intervenção pública para alcançar o desenvolvimento social, foram criadas novas políticas no âmbito educativo e do trabalho. Porém, o peso da desigualdade econômica e social estrutural incidiu na distribuição desigual das oportunidades de participação social dos jovens e das jovens no momento de projetar seus itinerários educativos e desenhar suas trajetórias de trabalho profissionais. Complementar ao anterior está o enfoque centrado na categoria “participação cidadã dos jovens e das jovens” na cotidianidade no marco das práticas políticas de jovens em contextos urbanos e rurais. Três eixos se fazem presentes aí: o primeiro faz referência aos diversos territórios para a participação na cotidianidade, o segundo compreende a consciência glocal dos jovens e das jovens, e o terceiro se refere à sua capacidade de ação transformadora.

Um exemplo bem ilustrativo ao anterior pode ser oferecido pelos jovens do Ensino Médio no Chile e na França que se mobilizaram para defender e melhorar a qualidade da Educação durante 2006 e 2008. Ao analisar ambas as mobilizações e os fatores que influem na construção da identidade política, as orientações políticas, o papel da escola como socializador político, como também a importância das socializações políticas, os resultados demonstram que os estudantes chilenos, diferente dos franceses, apresentam dificuldade para se identificar com os partidos políticos embora apresentem valores políticos definidos. Assim, a socialização primária se impõe aos estudantes e o papel da escola é fundamental para mobilizá-los e estreitar seus laços políticos.

Outro ponto de vista surge quando analisados as experiências migratórias e as transições no sistema educativo e no mercado de trabalho entre jovens imigrantes. Para os jovens e as jovens a escola se converteu na principal instituição de aprendizagem e reconstrução das relações de amizade e convivência grupal no país de acolhida, mas é também um espaço de tensões, conflitos, violências

e discriminações. Em um contexto de crise, os sujeitos jovens imigrantes enfrentam problemas para realizar as mudanças de trabalho geradas pelas restrições legais e pela imigração, pelos preconceitos raciais e pela precarização das relações de trabalho e pelas elevadas taxas de desemprego.

Analisar os cenários que focam na população jovem indígena em situações de fronteira esta é outra categoria de interesse nos estudos de infância e juventude. Por um lado, a condição de habitar os limites geográficos e administrativos que separam os estados-nacionais; por outro, a escolarização formal, compreendendo-a como espaço de transição ou fronteira. Esta categoria analítica tem se convertido em uma ferramenta teórica marcada por tensões nas ciências sociais, e convida a ponderar, a levar em conta, as vozes e os posicionamentos dos jovens e das jovens. Nesta mesma direção podemos avaliar como regiões receptoras de famílias trabalhadoras (jornaleiras) que chegam em busca de emprego temporal, apresentam uma migração de ida e volta, na qual crianças e adolescentes intervêm de maneira significativa, trabalhando em serviços de adultos como as atividades domésticas e de cuidados. Sua participação como migrantes e trabalhadores e trabalhadoras não tem sido visualizada; seus esforços só são reconhecidos como “ajuda”; seu papel é de acompanhante, sem o reconhecimento de seus direitos, e sem acesso aos benefícios sociais. Daí surge a necessidade de analisar o trabalho que realizam e reivindicar sua visibilidade social.

É inovador o estudo que explora as percepções do uso da camisinha em relação às DSTs/HIV por jovens migrantes e não-migrantes; que trás uma aproximação à construção social da sexualidade, a percepção do risco e a vulnerabilidade em relação ao uso de preservativos e às DSTs. Os resultados mostram que a percepção do risco se expressa por meio do conceito de “quem é quem” que reflete processos sociais de confiança e controle, gerando tipologias de casais, que poderiam contribuir ao risco e à vulnerabilidade de jovens frente à gravidez não planejadas e às DSTs/HIV. Em relação a este fenômeno é sugestivo conhecer um modelo de intervenção a partir do estudo sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes na cidade de Cartagena, na Colômbia, com a finalidade de fortalecer o acesso a justiça de crianças e adolescentes vítimas da exploração sexual desde a perspectiva do empoderamento da sociedade, da defesa dos direitos humanos e da igualdade de gênero. São apresentados os fatores de risco que incidem na proliferação de tais situações e se sistematiza o modelo de empoderamento legal e representação judicial destes grupos, vítimas da exploração sexual como principais eixos de intervenção contra esta situação.

Em outra parte analisamos como a juventude estava descuidada de políticas públicas específicas na América Latina, principalmente acerca das necessidades de esporte e de lazer. Identificar suas necessidades neste sentido se converte em uma grande demanda social. Pesquisas recentes apontam como os jovens querem mais tempo para as suas práticas, maior infra-estrutura e locais mais acessíveis.

Desenvolver projetos no âmbito do esporte e do lazer para jovens é algo que o setor público vem fazendo, embora não atenda todos os jovens, só a uma pequena fatia em estado de vulnerabilidade social. Aos debates existentes sobre o lazer dos adolescentes se somam aqueles relacionados aos que cumprem medida socioeducativa e de internação. Foram identificadas três áreas de análise: concepção de lazer, atividades de lazer, os processos educativos. Assim, se tomam como foco as atividades de lazer antes da privação, durante a internação e durante a execução da ação disciplinadora. A prática social do lazer é de grande importância como possibilidade objetiva de (re) integração dos jovens e das jovens na vida cotidiana, uma vez que apoia os processos educativos e que contribuem para a sua inclusão social.

Nos olhares sobre a infância vemos que a prostituição de meninas e adolescentes é uma das formas mais visíveis da exploração sexual comercial. Constitui um delito e uma violação de seus direitos humanos, ocasiona danos a sua saúde física e emocional, bem como a sua estigmatização e discriminação social. A análise crítica dos discursos que os comerciantes jovens e adultos reproduzem sobre este tema, permite a identificação das bases sociais e culturais que validam o uso inequitativo do poder dirigido às meninas e adolescentes forçadas à prostituição enquanto os exploradores são justificados e exonerados. Os elementos para a prevenção podem ser extraídos destes discursos. Que mostra que a infância constitui um fenômeno relacional, diverso e desigual que se constrói histórica e

socialmente. Outros estudos sobre este grupo populacional trazem resultados sobre como a medicina, a psicologia e a pedagogia contribuem para as representações de um determinado modelo de infância “normal” que se articula à construção de diagnósticos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Assim, refletir sobre os discursos dos adultos docentes e psicopedagogos, os saberes que atravessam os mesmos e a autonomia das crianças/estudantes no espaço escolar é necessário para poder atuar com eles de uma maneira renovada.

Outro enfoque sobre o ser humano, neste caso e como diriam Dussel e Levinas, o do sujeito vítima, se aborda no presente número a partir de narrações autobiográficas de homens e mulheres residentes em Medellín, Colômbia, expulsos violentamente da zona rural em épocas anteriores. Ao contrário do olhar dominante, pode-se perceber o desterro como acontecimento narrativo, tanto como história singular, onde a perda do mundo não começou nem terminou com a expulsão. Entre outras circunstâncias afins se evidencia uma democracia reduzida, precariedade do estado social de direito, aprofundamento das injustiças e outras violências. Além do mais, revela o desterrado como ser em movimento com distintas formas de aparecer no mundo; livre e capaz de iniciar algo novo como sujeito ético e político. E nesta abordagem poder-se-ia localizar também um estudo de caso sobre um menino de quatorze anos de idade que cometeu delito sexual contra seu irmão. Com uma perspectiva exemplar, que se caracteriza pela intensidade do conhecimento produzido e o reconhecimento da complexidade, focalizam nas ambiguidades presentes no debate. Se dá ênfase na relação do adolescente com sua mãe, as relações familiares e o sistema de apoio que rodeia o adolescente. Encontramos aspectos que coincidem com a literatura internacional e as particularidades da realidade brasileira, especialmente em suas condições sociais e econômicas.

Se falamos de educadores de crianças, um bom aporte é a avaliação da forma de representação e o nível de tolerância dos afetos de educadoras de primeira infância, com base em narrações de eventos dolorosos recordados. Resultados alcançados de um programa mostram que houve mudanças positivas na mentalização do afeto. Continua aberta a pergunta sobre o tempo que estas mudanças poderiam permanecer. Na mesma linha nos deparamos com os resultados acerca das teorias subjetivas e pessoais presentes em livros latino-americanos com conselhos para pais e mães, baseados na Educação emocional de seus filhos e filhas. Nestes são relevantes o estímulo do desenvolvimento afetivo e emocional; a formação moral e o papel dos pais e mães, vistos com algo de alarmismo e determinismo psicológico com respeito à infância sobre os conflitos psicológicos da idade adulta.

Como um aporte para os educadores e educadoras em geral, convém apresentar as formas como a avaliação se configura em instrumento de constituição de sujeitos, dado que através de uma ampla rede de dispositivos se faz presente na sociedade e de múltiplas e sutis formas, determina tênues diferenciações entre anormalidade e normalidade, aceitos e recusados, bons e maus, incluídos e excluídos, aptos e inaptos, o que serve e o que não serve, aquele que se deve aceitar e aquele que se deve recusar. A avaliação, instalada nos sistemas educativos, funciona através de uma pluralidade de práticas como dispositivo de constituição de sujeitos. Seguindo nesta linha de reflexão sobre os processos formativos no âmbito educativo temos que a categoria “mediações tecnológicas” tem a virtude de nos permitir descrever de maneira precisa o modo como a cultura contemporânea em geral, e no âmbito educativo em particular, se está transformando permanente e profundamente por meio da intervenção de docentes e estudantes através de entornos digitais. De maneira específica, na arquitetura os processos de formação estão se transformando, e por conseguinte, afeta-se o modo como os estudantes e docentes entendem e colocam em prática a profissão. Por consequência, os processos didáticos demandam articulação do ensino aos meios de expressão digital com os processos criativos de projetos e desenhos.

Neste número também se dá continuidade ao tema da formação profissional, o qual vem recebendo tradicionalmente uma concepção negativa (alunos sem capacidade para estudar). Porém, atualmente há resultados bastante positivos para a inserção laboral, por sua formação prática (âmbito empresarial). São escassas as investigações existentes sobre a temática e a necessidade de conhecer o funcionamento dos centros, que incorporam os Ciclos Formativos de Formação Profissional (Institutos

de Educação Secundária – Ensino Médio) a partir de uma perspectiva organizacional. Com relação à Educação superior, se mostra uma aproximação aos sentidos que um grupo de jovens universitários e universitárias lhe conferem à sua paixão por aprender, entendida como ato inteligente, por vocação, por amor por uma carreira, por prazer, para saborear o saber, e como desafio que requer rigor e esforço permanente.

Para falarmos de mães e crianças pequenas, fatores como a zona residencial (rural ou urbana), o nível de formação acadêmica e a idade das mães são relacionados às suas metas de socialização. Os resultados sugerem que as mães das zonas urbanas, menores de idade e de maior nível de formação acadêmica, se inclinam a dar maior valor a metas de socialização relacionadas com o fomento da independência, enquanto que as mães de maior idade e menor nível acadêmico valorizam mais as metas de socialização vinculadas à interdependência. De igual maneira se faz uma aproximação às redes de apoio das mães comunitárias. Cada uma constrói sua rede de cuidado, cujo eixo de sentido é o cuidado provido às crianças. Conclusões: (1) o cuidado destas crianças requer uma rede de cuidado; (2) esta é uma construção subjetiva; (3) quando uma mulher se torna mãe comunitária, seu trabalho se torna em uma ética de destino compartilhado e (4) nas redes comunitárias as mães cuidam e são cuidadas.

Com um destaque especial para o seu alto porte, se fazem presentes neste volume as teorias educativas referidas aos museus. Podem-se apreciar diversas práticas desconstrutivas e transformadoras, próprias do chamado giro educativo que caracteriza os museus contemporâneos. Encontramos pesquisas que tendem a revelar as percepções e imaginários sobre a natureza educativa e cultural dos mesmos. Como conclusão tem-se que o pessoal destes espaços coincide sobre a centralidade da função educadora do museu, não obstante, não se mostra concreto como, porquê e sobre quem deve recair a liderança desta.

É admirável como é amplo e prolixo o campo de investigações das ciências sociais na Ibero América, interconectando tudo o que se faz e pensa a respeito das crianças e jovens com diversos cenários e práticas educativas, formativas, bem como sobre os agentes adultos que intervêm nos mesmos. A revista seguirá aberta a quem quiser aportar seus conhecimentos produzidos neste sentido.

A Terceira Seção da revista sobre Informes e Análises contém atualizados os índices temáticos e por autores e o Boletim 87 da OEI sobre a Década por uma Educação para a Sustentabilidade. Também se menciona a convocatória para o VIII Encontro Internacional “Presença de Paulo Freire”, espaço para refletir e crescer que se realizará de 2 a 6 de maio de 2014 em Cienfuegos, Cuba. Em Sancti Spiritus, Cuba, de 27 a 29 de novembro de 2013 se realizará a Segunda Conferência Científica Internacional da Uniss, Yayabociencia. Finalmente, em Heredia, Costa Rica, de 27 a 29 de agosto de 2014 se realizará o IV Encontro Latino-Americano de Metodología das Ciências Sociais.

Na Quarta Seção da revista sobre Críticas e Comentários, publica-se a introdução do livro “Los profesores universitarios y las TIC. Uso, apropiación, experiencias”, de Serafin Ángel Torres Velandia e César Barona Ríos (coordenadores) com o apoio da Universidad Autónoma del Estado de Morelos e Juan Pablos Editor, do México. “A infância latino-americana e caribenha em meio à crise neoliberal” é um ensaio da professora cubana Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez em que faz uma reflexão crítica em torno das políticas desenvolvimentistas do sistema neoliberal capitalista. Por último se apresenta a entrevista realizada por Germán Muñoz González a Carles Feixa e que se intitula: Carles Feixa, pioneiro dos Estudos sobre Juventude na Ibero América.

Um dos objetivos permanentes da revista é obter os maiores índices de impacto e visibilidade internacional, para o qual nossa equipe de trabalho editorial busca de maneira permanente a indexação e inclusão de nossa revista em novas bases de dados, das fomos incluídos recentemente em: ZDB, La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (Rebiun), E-Journals: Library of Congress E-Resources Online Catalog, The University Of Arizona, Academic Journals Database, UTC Lupton Library, Sistema de Información de Bibliotecas-Universidad Autónoma de Chile, James Madison University libraries, Boise State University y Chinese Directory Of Open Access. Para cumprir com o requisito de Publindex de Colciencias, Colombia, de pertencer a mais de um índice bibliográfico durante o

período de observação da revista, e ingressar na Categoria A 1, para o mês de outubro esperamos que a revista esteja indexada em ISI, que é um dos índices mais importantes do mundo. Este é um processo que tem nos tomado há pelo menos um ano em adequações necessárias para tal fim. Neste semestre também nos apresentaremos a Scopus, para o qual temos trabalhado em um plano de ajustes que nos permita alcançar este objetivo. Esperamos que para o ano 2014 a revista esteja indexada no ISI e no Scopus.

A revista foi reindexada de novo por Publindex de Colciencias, Colombia, na Categoria A2, com uma duração até dezembro deste ano; e junto à Capes, Brasil, estão sendo encaminhadas as solicitações para a indexação da revista em Categoria A na área de Ciências Sociais.

Foram feitos ajustes à revista que contemplam a publicação dos números no segundo e terceiro meses de cada semestre, o primeiro número do volume se publica em fevereiro e o segundo número em setembro. Inclui-se, a partir do Volume 11 No. 2 a licença Creative Commons e cada artigo da revista e a partir do número anterior os artigos tem a identificação DOI. A partir deste número serão apresentados informes estatísticos de consulta da revista em índices e bases de dados; também se publicará a declaração de ética e más práticas. Neste processo de reorganização e em virtude das mudanças na equipe editorial, damos as boas-vindas e agradecemos por aceitarem a participar da revista os novos integrantes dos Comitês Editorial e Científico: Graciela Di Marco (no Comitê Editorial) e Diana Marre, Beatriz San Román, José González Monteagudo, Wilson López e Álvaro Díaz no Comitê Científico.

A revista promove permanentemente a difusão e acesso em outros países, para que seja lida e citada pelos pesquisadores que seus resultados sejam utilizados em outros trabalhos e artigos seguindo as diretrizes contemporâneas do conhecimento na tese de que “artigo que não seja citado não existe”, pois hoje em dia a citação é a base da produção do conhecimento, de modo que a difusão entre os pesquisadores e as comunidades científicas é fundamental na mesma medida que a participação em processos avaliativos e editoriais; neste sentido convidamos às pessoas para que se remetam à nossa revista e façam parte de sua base de dados de avaliadores, com o cumprimento dos requisitos internacionais exigidos de ter publicado artigo na área da revista e em revista internacional nos últimos dois anos anteriores ao período de observação de Publindex de Colciencias, Colombia. No processo de difusão também podemos realizar encontros presenciais e virtuais via Skype para apresentar a revista.

Temos a opinião generalizada em nível internacional de que nossa revista é um dos principais órgãos de difusão dos estudos de infância e juventude na América Latina e no Caribe, o que reflete o trabalho articulado de autores, avaliadores, editores, comitês editorial e científico e em geral todos aqueles que participam do processo de visibilização deste meio e dos avanços nas investigações de infâncias e juventudes. Nossa política de acesso aberto aos nossos conteúdos e sem custo tem sido chave para que se alcancem os objetivos de criação de comunidades investigativas e acadêmicas em torno de um novo campo de conhecimento que são a infância e a juventude, a partir do qual, há 11 anos contribuimos com nosso esforço permanente e rigorosidade na aceitação e avaliação dos artigos. A equipe que está à frente da edição é altamente especializada e com vasta experiência em trabalhos editoriais de publicações científicas.

Neste momento cerca de 95% de nossos artigos são resultados de pesquisas; isto permite que o conhecimento abordado seja de atualidade e vigência para que seja utilizado por pesquisadores, centros de investigação e universidades que trabalham no campo da infância e juventude, a qual é uma revista que se apresenta no âmbito latino-americano e do Caribe como de consulta obrigatória e que a partir dos estudos locais dos nossos países se abre ao espaço global da formação como a finalidade de dar visibilidade à nossa produção de conhecimento no cenário mundial. Não nos interessa competir se não contribuir para a difusão e circulação do conhecimento científico.

As sistematizações são outro elemento que queremos impulsionar e motivar para que nos enviem as sistematizações de suas experiências e trabalhos. Assim, convidamos a todos que nos remetam informação de atividades e eventos dos quais faremos a divulgação na Terceira Seção.

O cronograma editorial da revista contempla dois números monográficos. O primeiro, “Movimentos juvenis e participação política de jovens e políticas públicas de juventude na Ibero America e no Caribe”, volume 12 número 2 de julho-dezembro de 2014 e com prazo para a entrega de artigos até 30 de outubro de 2013. O segundo, “Infâncias, instituições sociais e contextos políticos na América Latina e no Caribe” volume 13 número 1 de janeiro-junho de 2015.

Convidamos a todos a visitar a página web da revista (<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/index>) que está disponível para que as pessoas interessadas desfrutem da informação que se oferece e também as ferramentas tecnológicas avançadas de consulta disponíveis para facilitar seu uso e interação com hipertextos e navegação por hipervínculos com outras revistas no campo da infância e da juventude no mundo.

O editor convidado,

Edgar Diego Erazo

O diretor-editor,

Héctor Fabio Ospina

Editoras Associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil

Liliana del Valle

Institución Educativa Villa Flora, Medellín, Colombia

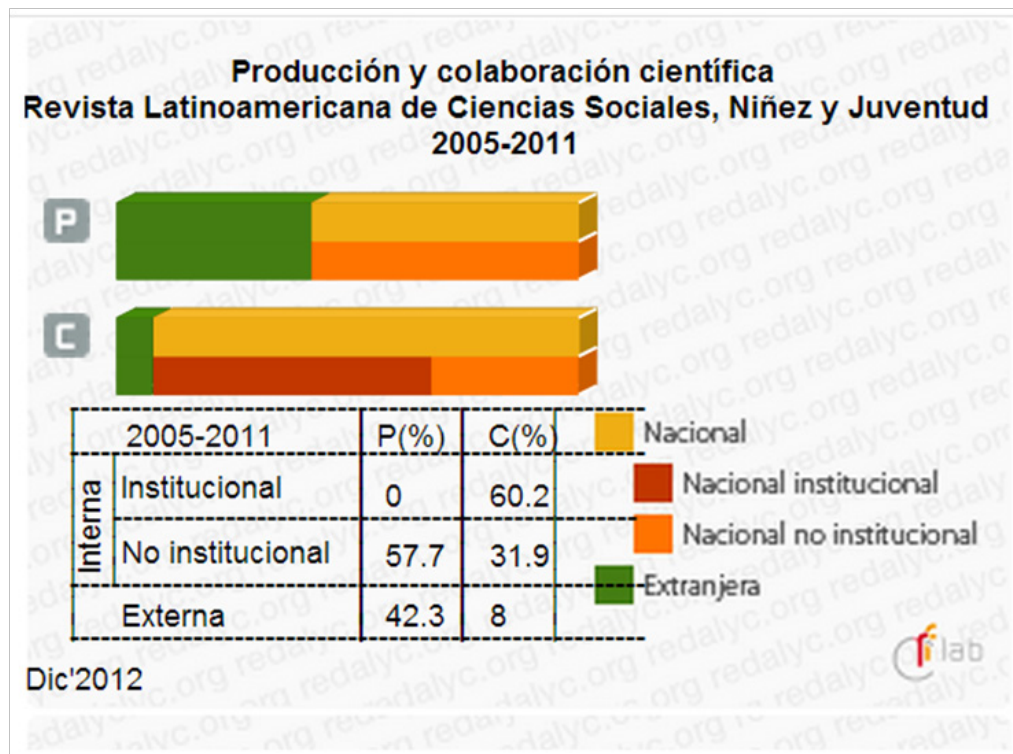
Marta Cardona

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

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 11 N° 2 de julio - diciembre de 2013), 42 artículos de los cuales se aceptaron 24 y se rechazaron 18, lo que equivale a un 43% de artículos rechazados.

Estadísticas de Redalyc



Estadísticas de Scielo Colombia

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD ISSN 1692-715X		Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692-715X											
Fecha del último procesamiento 29-07-2013		Factor de impacto en un período de tres años											
año base 2013		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											
año base 2012		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											
año base 2011		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											
año base 2010		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											
año base 2009		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											
año base 2008		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											
año base 2007		1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD											

15.	THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
16.	CHILDHOOD	ISI	9	Ver
17.	INVESTIGACION Y DESARROLLO	SciELO	9	Ver
18.	PSYCHOLOGICAL BULLETIN	ISI, MEDLINE	9	Ver
19.	REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	SciELO	9	Ver
20.	SCIENCE	ISI, MEDLINE	9	Ver
21.	SOCIAL INDICATORS RESEARCH	ISI	9	Ver
22.	AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	8	Ver
23.	CREATIVITY RESEARCH JOURNAL	ISI	8	Ver
24.	REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	SciELO	8	Ver
25.	REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	SciELO	8	Ver
26.	REVISTA DE LA CEPAL	-	8	Ver
27.	REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION	-	8	Ver
28.	REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA	SciELO, ISI	8	Ver
29.	UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	SciELO	8	Ver
30.	ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	SciELO, LILACS	7	Ver
31.	ANALES DE PSICOLOGIA	SciELO	7	Ver
32.	BMJ. BRITISH MEDICAL JOURNAL	ISI, MEDLINE	7	Ver
33.	HEALTH EDUCATION RESEARCH	ISI, MEDLINE	7	Ver
34.	JOURNAL OF ADOLESCENCE	ISI, MEDLINE	7	Ver
35.	JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY	ISI	7	Ver
36.	JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	7	Ver
37.	PERFILES LATINOAMERICANOS	SciELO	7	Ver
38.	PSICOLOGIA Y SALUD	-	7	Ver
39.	PSYCHOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	7	Ver
40.	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO	SciELO	7	Ver
41.	REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES	SciELO	7	Ver
42.	REVISTA ESPANOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS	-	7	Ver
43.	JOVENES REVISTA DE ESTUDIOS SOBRE JUVENTUD CUARTA EPOCA	-	7	
44.	NATS REVISTA INTERNACIONAL DESDE LOS NINOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES	-	7	
45.	REV ULTIMA DECADA	-	7	
46.	AMERICAN JOURNAL OF PUBLIC HEALTH	ISI	6	Ver
47.	ECONOMETRICA	ISI	6	Ver
48.	ENSEÑANZA E INVESTIGACION EN PSICOLOGIA	-	6	Ver
49.	HUMAN DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	6	Ver
50.	JOURNAL OF POPULATION ECONOMICS	ISI	6	Ver
	otras		1789	

20.	POLIS (SANTIAGO)	2
21.	REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	2
22.	ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	1
23.	ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	1
24.	ALTERIDADES	1
25.	ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	1
26.	BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
27.	CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	1
28.	COMUNICACION Y SOCIEDAD	1
29.	CUADERNOS DE ECONOMIA	1
30.	CULTURALES	1
31.	EDUCACAO EM REVISTA	1
32.	ENTRAMADO	1
33.	ESTUDIOS FRONTERIZOS	1
34.	EURE (SANTIAGO)	1
35.	HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	1
36.	IATREIA	1
37.	INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
38.	INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	1
39.	MEDISAN	1
40.	MIGRACIONES INTERNACIONALES	1
41.	NORTEAMERICA	1
42.	PAIDEIA (RIBEIRAO PRETO)	1
43.	PALABRA CLAVE	1
44.	PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	1
45.	PSYKHE (SANTIAGO)	1
46.	REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	1
47.	REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
48.	REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	1
49.	REVISTA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE C	1
50.	REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	1
51.	REVISTA MEDICA DE CHILE	1
52.	REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	1
53.	UNIVERSITAS HUMANISTICA	1



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
 versión impresa ISSN 1692-715X

[Ejemplar más visitados](#)

(medido a través del acceso a la tabla de contenido,
 a los resúmenes y a los artículos en HTML y en PDF)

* La cuenta se empezó el Junio de 2010.

Fecha Inicial: Fecha Final:

Muestra los ejemplares visitados veces o más.

números de accesos	ejemplar
1300	v.7 n.1 ene. 2009
943	v.6 n.2 jul. 2008
886	v.6 n.1 ene. 2008
709	v.8 n.1 ene. 2010
582	v.7 n.2 jul. 2009
505	v.5 n.2 jul. 2007
444	v.7 n.2 supl.1 jul. 2009
111	v.9 n.1 ene./jun. 2011
96	v.8 n.2 jul. 2010

© 2004 SciELO



scielo@scielo.org

REVISTA LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento
29-07-2013

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN 1692-715X

Lista de datos fuente

▼ - haga un click para seleccionar la columna de ordenación

▲ - indica el orden actual

título de la revista/año ▲	n. de fascículos ▼	n. de artículos ▼	n. de citas concedidas ▼	n. de citas recibidas ▼	media de artículos por fascículo ▼
Rev.latioam.cienc.soc.niñez.juv	5	123	3953	182	24.60
2013	1	19	570	26	19.00
2012	2	55	1851	95	27.50
2011	2	49	1532	61	24.50
total	5	123	3953	182	24.60

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD		Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud									
Fecha del último procesamiento 29-07-2013		ISSN 1692-715X									
Factor de impacto en un período de dos años											
año base 2013											
	revistas en orden alfabético	citas en 2013 para			artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2013 para artículos de 2013	artículos publicados en 2013	índice de inmediatez
	título	todos los años	2012	2011	2012+ 2011	2012	2011	2012+ 2011			
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	26	1	4	5	55	49	104	0.0481	0	0.0000
año base 2012											
	revistas en orden alfabético	citas en 2012 para			artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2012 para artículos de 2012	artículos publicados en 2012	índice de inmediatez
	título	todos los años	2011	2010	2011+ 2010	2011	2010	2011+ 2010			
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	95	0	18	18	49	54	103	0.1748	1	0.0182

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN 1692-715X

Factor de impacto en un período de tres años

Fecha del último cálculo: 25-07-2013

año base 2013

revistas en orden alfabético		citas en 2013 para					artículos publicados en					factor de impacto	citas hechas en 2013 para artículos de 2013	artículos publicados en 2013	índice de inmediatez
título		todos los años		2012	2011	2010	2012+	2011+	2010	2012	2011				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	26	1	4	5	10	55	49	54	158	0.0633	0	19	0.0000	

año base 2012

revistas en orden alfabético		citas en 2012 para					artículos publicados en					factor de impacto	citas hechas en 2012 para artículos de 2012	artículos publicados en 2012	índice de inmediatez
título		todos los años		2011	2010	2009	2011+	2010+	2009	2011	2010				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	95	0	18	29	47	49	54	58	161	0.2919	1	55	0.0182	

año base 2011

revistas en orden alfabético		citas en 2011 para					artículos publicados en					factor de impacto	citas hechas en 2011 para artículos de 2011	artículos publicados en 2011	índice de inmediatez
título		todos los años		2010	2009	2008	2010+	2009+	2008	2010	2009				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	61	4	16	15	35	54	58	23	135	0.2593	0	49	0.0000	

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ISSN 1692- 715X Vida Media • porcentaje acumulado de citas • total de citas por año • porcentaje de citas por año													
Estado de vida media de revistas - año base 2013													
Distribución cronológica de citas de revistas citantes (porcentaje acumulado de citas de revistas de 2013 para artículos publicados durante los años indicados)													
	vida media	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004		
1.	4.33	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	-	3.80	19.20	38.50	73.10	88.50	96.20	96.20	100.00		
• porcentaje acumulado de citas													
Estado de vida media de revistas - año base 2012													
Distribución cronológica de citas de revistas citantes (porcentaje acumulado de citas de revistas de 2012 para artículos publicados durante los años indicados)													
	vida media	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003		
1.	3.98	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	1.1	1.10	20.00	50.50	69.50	74.70	82.10	90.50	91.60	95.80	
• porcentaje acumulado de citas													

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Infancias contemporáneas, medios y autoridad*

JAKELINE DUARTE-DUARTE**

Profesora Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Artículo recibido en agosto 8 de 2012; artículo aceptado en febrero 11 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico sintético):** En el presente artículo desarrollo el problema de las infancias como sujetos contemporáneos desde una categoría plural y diversa que supera la mirada monolítica y universal propia de la modernidad. Esto implica reconocer los nuevos contextos de socialización de los niños y las niñas, y las inéditas formas de configurar sus identidades desde la hegemónica presencia de los medios de comunicación que les agencian y disponen formas de saber, de estar y de ser en el mundo. De igual manera, se trata de establecer la forma como ello ha derivado en la reconfiguración de las relaciones de poder y autoridad con los sujetos adultos que les son significativos, lo que ha supuesto un desdibujamiento de viejos patrones de autoridad y roles de las familias tradicionales.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): Infancia, medios de comunicación, sujeto adulto, autoridad.

Contemporary childhoods, media and authority

• **Abstract (Synthetic analytical):** This article problematizes childhood and children as contemporary subjects belonging to plural and diverse categories. These surpass the monolithic and universal aspects that characterize the gaze of modernity. This involves recognizing the new contexts of global and local socialization of children. In addition, unprecedented ways to configure their identities from the hegemonic presence of the media provides them ways of knowing, being and being in the world. Similarly, this paper tries to establish how this has led to the reconfiguration of relations of power and authority with significant adults, which has involved a blurring of old patterns of authority and roles of traditional families.

Key words (Social Sciences Unesco Thesarus): Childhood, mass media, adult, authority.

Infâncias contemporâneas, meios e autoridade

• **Resumo (analítico sintético):** No presente artigo desenvolvo o problema da infância como sujeitos contemporâneos a partir de uma categoria diversa e plural que supera o olhar monolítico e universal próprios da modernidade. Isto significa reconhecer os novos contextos de socialização dos meninos e meninas e as formas inéditas de configurar suas identidades com a presença hegemônica dos meios de comunicação que lhes agenciam e propõem formas de saber, ser e estar no mundo. Da mesma forma, se trata de estabelecer a forma como isto tem desencadeado na reconfiguração das

* Este artículo de **revisión de tema** hace parte de la tesis doctoral en curso realizada por la autora: *Experiencias mediáticas televisivas y relaciones de autoridad. Un estudio con familias de tres instituciones educativas de Medellín*, proyecto de tesis aprobado por el Consejo de la Facultad de Ciencias Económicas y Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, en sesión del 07 de diciembre de 2011, Acta 32. Área Sociología. Sub-área Sociología de la infancia.

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y del Cinde. Candidata a Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jduarte30@yahoo.com

relações de poder e autoridade com os sujeitos adultos que lhes são significativos, que resultou em um redesenho de velhos padrões de autoridade e papéis das famílias tradicionais.

Palabras clave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): infância, meios de comunicação, adulto, autoridade.

-1. Introducción. -2. Las Infancias Contemporáneas. -3. El lugar de los medios en las nuevas subjetividades e identidades de los niños y niñas. -4. La autoridad del sujeto adulto y las infancias de hoy. -5. Consideraciones Finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

El conjunto de transformaciones socioculturales de las últimas dos décadas obliga a ver, a pensar, a hablar y a actuar sobre la infancia de manera diferente. La concepción tradicional de la niñez como una etapa de la vida caracterizada por la inocencia y la fragilidad, ha venido dando paso a miradas más abiertas que reconocen los derechos, la autonomía, la independencia y participación de los niños y niñas en sus procesos de desarrollo y formación. Esto se ha dado en gran parte por la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en sus vidas cotidianas, en tanto les han permitido acceder al conocimiento por vías diferentes a las de sus referentes tradicionales de formación, como han sido sus madres, sus padres, sus maestras y sus maestros. Así mismo, los medios han contribuido a crear nuevas formas de socialización y constitución de la subjetividad de los niños y las niñas.

Los niños y niñas en la contemporaneidad son sujetos que viven e interactúan en la inmediatez de la experimentación mediática, capaces de acceder y moverse con gran autonomía en el mundo tecnológico, situación que empieza a desestabilizar el lugar de las instituciones que tradicionalmente habían sido las transmisoras del conocimiento y las que habían ostentado el saber, siendo las más representativas la escuela y la familia. Ello supone una crisis del lugar hegemónico de las personas adultas y el lugar que la modernidad les había conferido como sujetos protectores, educadores y orientadores de los niños y niñas.

2. Las infancias contemporáneas

Abordar la infancia en la actualidad no implica sólo reconocer el estatuto social de

una franja de la población, sino un problema que manifiesta las nuevas configuraciones de la cultura contemporánea, por cuanto la infancia no es un hecho natural sino una construcción social, y como tal, su estatus está constituido en formas particulares de discurso socialmente ubicado. Como lo señala Minnicelli (2005) “los niños y las niñas están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de cada época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia [...]” (p. 15).

En la investigación genealógica sobre la niñez, citada por Grieshaber y Cannella (2005), se cuestiona la suposición de que la niñez es algo ajeno y totalmente distinto a la edad adulta. Las autoras afirman que “los discursos sobre la niñez han fomentado la idea de que un grupo de individuos debe ser regulado por otro grupo (descrito como el de los adultos) y han generado múltiples espacios de poder en beneficio de esos adultos” (pp. 26 -27). Señalan además, para refutar esta premisa moderna, cómo algunas investigaciones han mostrado que los niños y niñas, aún los más pequeños, tienen mayor control del que tradicionalmente se ha supuesto sobre los asuntos que les afectan sus cuerpos, mentes y vidas (Leavitt, 1994, citado por Grieshaber & Cannella, 2005, p. 27).

Los fenómenos indicados anteriormente, son referidos por la antropóloga Mead (1997), citada por Martín-Barbero (1996, p. 14), cuando afirma que en la cultura contemporánea los aprendizajes y formas del vínculo social de los niños, niñas y jóvenes, dependen menos que antes de las personas adultas, pues han logrado mayores grados de autonomía en sus formas de explorar el mundo, de socializarse y de educarse. Estas nuevas transformaciones sociales, según lo señala la autora, significan un profundo problema de envergadura cultural,

toda vez que la sociedad contemporánea atraviesa por profundas transformaciones de naturaleza antropológica, que resaltan las contradicciones entre los tres tipos de cultura que ella propone. La cultura “Posfigurativa”, como aquella en la que el pasado de los sujetos adultos determina el porvenir de las nuevas generaciones, de manera que las formas de vida y saber de las personas viejas se muestran como inmutables e imperecederas. La cultura “Cofigurativa”, que implica otro tipo de cultura “en la que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que supone que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos de sus abuelos y de sus padres”. Mientras que la cultura “Prefigurativa”, es aquella donde los pares remplazan a los padres, madres y abuelos, trayendo consigo una ruptura generacional, que es la que vivimos actualmente, no como un cambio de contenido de los procesos culturales, sino de la naturaleza de sus procesos.

Es evidente que las niñas y los niños de hoy, pese a que comparten similares condiciones biológicas, viven la cotidianidad y se representan de manera diferente, y se relacionan de muy diversos modos con los sujetos adultos. No se ve así mismo y de igual forma el niño o niña de clase media, que el trabajador o trabajadora, que el niño o niña en situación de calle, el explotado o explotada sexualmente o el miembro de los grupos subversivos, por tanto no se vive de la misma manera la niñez. Ello supone la pluralización de la infancia y nos exige pensar más en las *infancias*, lo cual implica reconocer las múltiples miradas, voces y sentidos que construyen las niñas y los niños de sus mundos. Esta pluralización de la infancia se acentúa en los discursos actuales y viene dando lugar a diversas maneras de referirse a los niños y niñas; de ahí que se habla de infancia hiperrealizada, infancia desrealizada, infancia virtual, niños y niñas adultificados, niñas y niños vulnerables, niñas y niños en riesgo, niños y niñas consumidores (Diker, 2009, p. 30). Como lo señala Diker, el agotamiento de la concepción moderna de infancia no es otra cosa que el agotamiento de los universales que la significaban como lo que era y lo que debería ser.

Con ello se asiste a la necesidad de poner en entredicho la definición homogénea y unívoca de ser niño o niña, que demarca por tanto formas únicas de formar, socializar y educar.

La experiencia de ser niña o niño y persona adulta, se ha reconfigurado dramáticamente en las últimas dos décadas. Niños y niñas en extrema pobreza que son obligados a trabajar para hacerse cargo de sus vidas y aún de las de sus padres y madres, sujetos adultos que ante un contexto laboral y económico inestable, permanecen más tiempo en los hogares de sus padres y madres bajo el sustento de los mismos, mujeres que adquieren un mejor nivel educativo y con ello un mayor posicionamiento en el mundo laboral, familias que disminuyen el número de hijos e hijas, niños y niñas que actúan como consumidores expertos y a quienes se acude en calidad de consultores por parte de grandes compañías de artículos de entretenimiento o comida, en razón a su importante lugar como nicho de mercado. Las anteriores son algunas de las variaciones sociales y culturales que demarcan nuevas formas de representación y de prácticas de ser sujeto adulto y sujeto niño en la actualidad. Los niños y niñas han cambiado pero las personas adultas también.

Este conjunto de transformaciones definen un alto espectro de problemas intergeneracionales de tan alta diversidad que ameritan abordajes desde múltiples aristas. Las tradicionales dicotomías saber/no saber, indefenso/protector, autonomía/heteronomía, nos resultan poco apropiadas para comprender las relaciones sociales, educativas y culturales contemporáneas entre los niños y niñas y los sujetos adultos de hoy. Las actuales relaciones entre niños o niñas y adultos o adultas invitan a superar la visión dicotómica adulto/niño para asumir, como lo plantea Prout (2010, pp.741-742) una relación de actores-red o, en rizoma, concepto que toma de Deleuze y Guattari (1988) para demostrar que las relaciones que se estructuran entre ellos no siguen líneas de subordinación jerárquica, ni son fijas, en razón a su complejidad y heterogeneidad. Ello nos explica el hecho de que en ocasiones las relaciones entre personas adultas y niños o niñas son asimétricas a favor del sujeto adulto, en otras a favor del niño o de la niña, al tiempo

que en ocasiones pueden ser relaciones de igual a igual o de indiferencia.

3. El lugar de los medios en las nuevas subjetividades e identidades de los niños y niñas

Abordar las subjetividades e identidades de los individuos conduce a la noción de *posicionamiento* para mostrar que las personas no tienen una ubicación social fija, sino que ellas están involucradas en relaciones sociales dinámicas en las que cada participante ocupa, ignora o afronta una posición de sí mismo y de los otros. La posición se tramita mediante el lenguaje, es decir, se explica, se defiende, se apela a una posición y desde allí es desde donde se habla y se actúa; de ahí que las identidades y subjetividades se sitúen localmente en una determinada interacción social (Phoenix, 2002, p. 29). Como lo señala Ana Phoenix, la subjetividad es constituida y reconstituida en interacciones en las que el sujeto asume una posición o se resiste. En este sentido, más allá de hablar de identidad, debemos hablar de identidades. Ello significa que las identidades no son fijas, mutan, cambian conforme la historia personal del sujeto, su contexto social y sus propias motivaciones tanto conscientes como inconscientes (Phoenix, 2002, p. 30).

Grieshaber y Cannella (2005, pp. 30-31) aducen que las subjetividades aparecen como dinámicas y múltiples y siempre están situadas en relación con los discursos y prácticas. De igual modo, las identidades también son producidas históricamente mediante una gama de prácticas discursivas que cambian con el tiempo y los espacios. En este sentido, se podría afirmar que no hay una naturaleza permanente y esencial de los niños y las niñas, razón por la cual la idea de niñez y las concepciones sobre las niñas y los niños varían en cada cultura, en los distintos espacios y tiempos, en cada momento histórico y económico y en cada contexto político y social.

Según Hall (2003, p. 17) las identidades nunca se unifican, cada vez se presentan más fragmentadas y fisuradas, se construyen de múltiples maneras a través de prácticas, discursos y posiciones, en la mayoría de los

casos, enfrentadas. Desde esta perspectiva, las identidades culturales responden a una historicidad y están en constante transformación y cambio. Las identidades se constituyen dentro de las representaciones y no por fuera de ellas, se dan en la diferencia y no al margen de ella; de ahí que solo puedan constituirse en relación con un “otro”, pero con lo que el otro no es, con lo que le falta, desde lo que mutuamente no se tiene, ni se es.

Prácticas cotidianas como ver televisión, navegar por la web, asistir a cine, chatear, escuchar música, nos ponen en conexión con otros registros culturales, que se ubican en interacción con las representaciones que vamos construyendo sobre formas de vida, lenguajes para usar, modos de entretenernos, valores y creencias, y conocimientos en distintos órdenes de la vida. Estas representaciones se van constituyendo en referentes de identificación individual y grupal y se actualizan en las actividades diarias donde se localiza la actividad social de los individuos (De la Torre, 2002, pp. 78-79). Gran parte de las identidades contemporáneas se alimentan de los registros culturales que se producen más allá de las instituciones tradicionales como la familia, la escuela, la iglesia y el Estado. Las mediaciones comunicacionales, en tanto acortan distancias geográficas, culturales e históricas, gestan ciertas identidades al poner en interacción otras culturas con la experiencia individual y grupal en contextos situados y particulares. No obstante, las identidades primarias construidas desde las instituciones tradicionales, lejos de disolverse en los procesos de globalización cultural, operan como marcos a partir de los cuales se incorporan y toman forma los referentes identitarios globales mediante consumos culturales diferenciados. Como lo enfatiza De la Torre, las identidades contemporáneas se construyen tanto por *pertenencia* como por *referencia*; desde lo propio y cercano, como desde lo ajeno y distante. En este sentido, es de suma importancia para la investigación social observar la manera como los individuos y los grupos organizan, re-sitúan y experimentan la cultura mediática desde sus propias historias sociales y culturales.

La interacción entre las identidades de pertenencia y las identificaciones mediáticas, multiplica los registros y recursos simbólicos con los que el sujeto se relaciona (De la Torre, 2002, p. 79). Lo anterior lleva a que se amplíen las oportunidades de crear identidades y estilos de vida tanto diversos como dinámicos. Es en la dialéctica entre la homogenización y la diversificación de lo social, y la pertenencia y la referencia, como el sujeto contemporáneo se va constituyendo. De ahí la puesta en duda de que las industrias culturales, por el efecto del consumo, tiendan a estandarizar las identidades sociales. Por el contrario, existe la tendencia a considerar que en razón a la especialización y diversificación cada día mayor de los medios de comunicación, es posible pensar en su contribución a la individuación de las identidades, permitiendo que las personas construyan sus propios itinerarios de recepción y consumo cultural. La nueva sociedad mediática ofrece la oportunidad de construir la identidad. Sin embargo, ante la amplia oferta de referentes culturales para algunos, más que producirse procesos de identidad, se producen procesos de identificación, dejando al individuo en una situación de fragmentación y escisión cultural que lo ubican en un escenario de indeterminación, en donde no es clara la apropiación y configuración de lo ajeno ni de lo cercano. De la Torre (2002) afirma que lo que está en juego en la actualidad

(...) no es una crisis de identidad, sino la revaloración de la necesidad de apropiación reflexiva de los procesos de identificación, que plantean la búsqueda urgente de generar el sentido del yo social y de encontrar por distintas vías, nuevas respuestas a la pregunta de quién soy en relación con los demás (p. 85).

Para Thompson (1998, p. 23), la interacción con los medios deviene en una experiencia mediática (mediated worldliness) en tanto tenemos una percepción de que el mundo existe más allá de la esfera de nuestra experiencia personal. La difusión de los productos mediáticos permite, de algún modo, experimentar acontecimientos, observar a los otros y, en general, aprender acerca de un mundo de una forma que posiblemente no podríamos

vivirla en nuestros encuentros cotidianos. De ese modo, los horizontes espaciales de nuestra comprensión se amplían enormemente, dejan de quedar restringidos por la necesidad de estar físicamente presentes en los lugares en los que los acontecimientos ocurren. Es evidente la relación interdependiente entre la recepción, y las mediaciones que ocurren desde las otras instituciones en las que habita el individuo. Los imaginarios y significados que construimos en el proceso de recepción de los mensajes, según lo explica López de la Roche et al. (2000, p. 41), están a su vez “mediados” o “intervenidos” por una serie de procesos de construcción de significados en los que intervienen otras instituciones o agencias sociales.

Los medios de comunicación tienen un lugar importante en la construcción de las identidades y subjetividades de los sujetos, toda vez que ellos hacen parte del conjunto de las instituciones que aportan a las representaciones y prácticas sociales. De manera particular, la subjetividad infantil puede entenderse como una representación narrativa construida imaginaria y socialmente sobre el niño o niña, atravesada por múltiples referencias de significación (Santos, Pizzo & Saragossi, 2008, p. 7). Estas representaciones son construidas por los otros pero también por los mismos niños y niñas, a partir de prácticas y discursos de identificación que definen su singularidad. En los nuevos procesos de subjetivación que viven los niños y niñas en sus novedosas “casas electrónicas”, se aprecia el paso de la construcción de sí, no desde narrativas propiamente dichas, sino desde la imagen, es decir, desde nuevos lenguajes visuales que les implican nuevas maneras de pensar y significar el mundo, calificadas por Giovanni Sartori como “pensamiento visual” (Sartori, 1998).

Ha sido de tal importancia el fenómeno de los nuevos agenciamientos sociales derivados de los *mass media*, y las nuevas tecnologías en los niños y niñas, que autores como Postman han planteado la hipótesis consistente en que la sociedad contemporánea asiste a la “desaparición de la infancia” (1982, p. 98). Para este autor, la desaparición de la infancia se basa precisamente en que, debido a la irrupción de los *mass media* y a las nuevas tecnologías, “los

secretos de la vida”, que en otro momento eran los que marcaban una diferencia entre ser niño o niña y ser sujeto adulto, hoy ya no se presentan. A los conocimientos que no poseía el niño o niña y que solo tomaban lugar por la mediación del sujeto adulto cercano, ya puede acceder aquel, y no precisamente por medio de las personas adultas que hacen parte de su entorno inmediato, sino por mediadores tecnológicos a los que la niña o niño accede directamente. Según Postman, sin secretos no puede haber algo así como la infancia. Ya los contenidos de esos secretos, como son el sexo, la violencia (y habría que agregar la muerte y la droga), ya no son del domino absoluto de los sujetos adultos, sino que les pertenecen tanto a ellos como a los infantes, lo cual los ubica en una situación de indiferenciación como sujetos sociales. Para Postman, con la televisión particularmente se plantea la desaparición de la tradicional línea de demarcación existente entre sujeto niño y sujeto adulto, debido a que aquel tiene la posibilidad de recibir mensajes indiscriminados sin la instrucción de las personas adultas, y porque tales mensajes los exime de utilizar complejas formas para pensar. Sobre el particular, investigaciones recientes como la realizada por Ribes, Gonçalves y Jobim (2009, p. 1031) confirman que los niños y niñas, aún los más pequeños, hablan y expresan sus opiniones con naturalidad sobre temas del mundo del sujeto adulto, como el trabajo, la violencia, la sexualidad y el erotismo, entre otros.

Steinberg y Kincheloe (2000, pp. 23-24) comparten la posición de Postman (1982), en cuanto consideran que los medios de comunicación, y especialmente la televisión comercial, han provocado que la inocencia, la fragilidad y la ternura de los niños y niñas haya desaparecido. Afirman que la televisión se ha estructurado con base en fines comerciales, y los niños y niñas, hoy por hoy, son un nicho de mercado bastante atractivo. Estamos asistiendo a una cultura infantil donde se hacen cada vez más borrosos los límites entre la educación, el entretenimiento y el comercio. Afirman que desde la televisión se envían mensajes a las niñas y niños con la intención de provocar creencias y acciones particulares en mayor provecho de los productores. Los medios de comunicación

promueven una “teología del consumo”, pues prometen la redención y la felicidad por el acto de consumo. Estas acciones van derivando paulatinamente en una sociedad que reprime el conflicto y la diferencia. Momo y Vorraber (2010, p. 969) comparten esta postura, al señalar que los niños y niñas contemporáneos se inscriben en una cultura del consumo, especialmente de los artefactos tecnológicos, en una búsqueda insaciable de placer y de disfrute que los va llevando a experimentar una vida ambivalente, efímera, desechable, individualista, superficial, inestable y provisional, lo que provoca la definición de una infancia de movimientos contantes, ininterrumpida y altamente mutante.

La lógica que definen las formas de estar en el mundo para los niños y niñas de hoy está marcada por la gratificación inmediata y por lo que Volnovich (1998), citado por Diker (2009), nomina hipervelocidad del consumo. La concepción de infancia como “tiempo de espera” se trastoca por la inmediatez contenida en el mundo mediático. Según lo afirma Corea (2000), citada por Diker (2009), lo preocupante de esta “pos-infancia”, como ella la nomina, es “encontrar formas de engancharse con algo que les permita constituirse pensando o habitando un flujo de [estímulos, velocidad, dispersión] que no les ofrece descansos” (p. 27). El contacto de los niños y niñas con la tecnología parece que no solo les acorta el tiempo de consumo sino que les acorta el tiempo de la infancia, lo que traería como consecuencia, en palabras de Postman (1982), “niños adultizados”. Diker acude a la metáfora de Arendt (1991), citada en Dicker (2009, p. 89), para mostrar que, a diferencia de lo que afirmaba Arendt sobre el lugar de los niños y niñas como “recién llegados”, hoy parece que las personas adultas nos sentimos más extranjeras que los mismos niños y niñas ante un mundo comandado por la tecnología, en el cual parecemos más visitantes que anfitriones.

Buckingham (2000, pp. 39-40), señala que bajo la delgada superficie del texto de Postman hay una forma de conservadurismo moral. Lo que parece que le perturba a Postman especialmente de la “era de la televisión” es la desaparición de la “buena educación”. Mientras se distancia de lo que considera la

“arrogancia” de la llamada mayoría moral, Postman comparte de forma explícita el deseo de esta de “volver al pasado”. Apoya los deseos de esa mayoría de “recuperar el sentimiento de inhibición y reverencia por la sexualidad” y de crear centros educativos que insistan en “los criterios rigurosos de la *civilité*”; y apremia a los padres y madres a que inculquen en sus hijos e hijas el valor del “autocontrol en sus modales, su lenguaje y su forma de comportarse”, y las necesarias “deferencia y responsabilidad con los mayores”. Con el fin de mostrar una postura diferente a la de Postman y otros autores que se identifican con el (Winn, Sanders), Buckingham (2000) trae los argumentos de Tapscott (1998) para señalar que la presencia de los medios y de las tecnologías de la comunicación en la vida de los niños, niñas y jóvenes, garantiza cambios estructurales tales como la democratización, la libertad de elección y de expresión, la transparencia, la innovación y la colaboración. Desarrolla una nueva autenticidad humana en ellos, que se caracteriza por la independencia de pensamiento, la confianza, la honradez, la participación, la autoconfianza y un sano escepticismo ante la autoridad, cuyo resultado final será un “estallido generacional”, un “despertar social” que derrocará las jerarquías tradicionales del conocimiento y del poder (Buckingham, 2000, pp. 60-61).

Recientes investigaciones como la desarrollada por Vergara y Vergara (2012) se interrogan si efectivamente los medios han influido en el modo en que los niños y niñas se están representando a sí mismos y a los sujetos adultos, o si probablemente son los procesos socioculturales actuales los representados en los medios. Los autores consideran que estos procesos se dan en forma simultánea e interdependiente; por un lado se presenta cierta desmitificación del rol y de la autoridad del sujeto adulto como expresión de cambios socioculturales en las relaciones intergeneracionales, los cuales son captados tempranamente por los medios, al mismo tiempo que los niños y niñas utilizan los relatos de los medios para la configuración de sus discursos y de sus relaciones con el mundo adulto. Los resultados de la investigación realizada por estos autores sobre los mensajes publicitarios

televisivos, los llevan a señalar que los discursos mediáticos presentan de manera reiterativa el estereotipo de un adulto ridiculizado respecto de sus roles, fundamentalmente como padre/madre y esposo/esposa, y desde su discurso moralizante sobre el «deber ser» infantil. Se presenta a un niño o a una niña con la capacidad de resolver las incongruencias del mundo y del discurso adulto. Los niños y niñas se perfilan como articuladores de la dinámica y la sociabilidad familiar; sin su presencia y sin su capacidad de revelar las incompetencias y lo ridículo que puede llegar a ser el mundo adulto, la vida de la familia se presentaría como rutinaria y desprovista de toda dimensión lúdica (Vergara & Vergara, 2012, pp. 172-173). Sin embargo, los investigadores anotan que el discurso publicitario también presenta la imagen de un niño o una niña capaz de ejercer una crítica social y establecer reivindicaciones respecto de la adultez y de las decisiones de esta. En este último caso, los sujetos menores se manifiestan muy críticos respecto a la constante transgresión por parte de los sujetos adultos a una “ética del discurso”.

Martín-Barbero anota sobre el particular que los medios -como la televisión- definen un “desorden cultural” que plantea retos a la familia y a la escuela, pues alteran las tradicionales relaciones de autoridad de las personas adultas sobre los hijos e hijas, transformando los modos de socialización tradicionales, al permitir que ellos y ellas participen y se in-formen en toda una serie de prácticas de la vida cotidiana que habían sido exclusivas de los sujetos adultos (1996, p. 14).

Al análisis de esta discusión se une Fuenzalida (1997), al señalar que la influencia socializadora de los medios en los niños y niñas presenta varias caras: una de ellas corresponde al “pánico cultural” que produce la influencia negativa de los medios, ante lo cual advierte el autor que esta es solo una fisonomía del asunto, pues los medios también presentan formas de socialización positivas, lo que demanda una mirada más comprensiva y menos punitiva de la influencia socializadora de los medios, especialmente de la televisión, para lo cual la investigación cualitativa podría ser un gran

recurso. Señala también que la influencia de la televisión es “específica y diferencial” respecto a la de otras agencias culturales. No impacta de igual manera, tiene formas y narrativas que llegan a las audiencias, y se significa e interpreta de manera diferente según las condiciones que le son particulares a los distintos sujetos. Es un hecho que la televisión sigue siendo el medio central en la vida de los niños y niñas, especialmente de los más pequeños, según lo revela la revisión de investigaciones realizadas durante casi cincuenta años en los Estados Unidos por Morrisett (2009, p. xi). Se identificó que las niñas y los niños pasan más tiempo viendo televisión que realizando otras actividades; empiezan a verla desde antes de los 12 meses de edad, y esta tiene un lugar importante en los comportamientos y aprendizajes de los niños y niñas en tanto refuerza los estereotipos de raza, género, etnia, discapacidad y edad.

Los análisis que hasta el momento he presentado nos invitan a replantear el debate, en el sentido de que las complejas transformaciones que han tenido lugar en las relaciones de los sujetos adultos con los niños y niñas, a partir de los *mass media* y de las nuevas tecnologías, no son más que la resignificación de la infancia, y no su desaparición, debido a su carácter histórico y social. Es necesario superar los discursos de los sujetos adultos (padres y madres de familia, profesoras y profesores, personalidades políticas, sujetos académicos) que refieren a las niñas y niños como objetos a moldear, a ordenar, a clasificar, a disciplinar y a ilustrar, y se demanda, en cambio, asumirlos como actores sociales de la vida cotidiana (Muñoz, 2002, p. 101). De lo anterior se colige que más que una infancia desaparecida, lo que ha ocurrido es que se ha difuminado la demarcación que conocíamos entre los sujetos niños y los sujetos adultos, y por tanto asistimos a la constitución de nuevas subjetividades de los niños y niñas que se manifiestan en dimensiones como la autonomía, lo cognitivo, y su capacidad de emitir juicios, lo que nos obliga a repensar la noción de autoridad como aquella categoría que le da forma y contenido a las relaciones entre personas adultas y personas menores.

4. La autoridad del sujeto adulto y las infancias de hoy

Con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), las naciones asumieron y formalizaron una concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos, lo que significó el reconocimiento de sus derechos y libertades en respuesta a las transformaciones culturales de las últimas décadas. En el caso particular de Colombia, el país acogió la Convención Internacional de los Derechos de los Niños en la Ley 12 del 22 de enero de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991).

Esta concepción participativa del niño o niña producto de las transformaciones políticas y jurídicas, así como de los cambios sociales y culturales de las últimas tres décadas, ha llevado a que las familias e instituciones educativas experimenten algunas variaciones en las concepciones que se tienen de autoridad entre personas adultas y personas menores, y la manera como se han de tramitar las leyes, normas y reglas tanto en espacios privados como en espacios públicos.

El niño o niña ha venido tomando un papel más activo en cuanto al ejercicio de las reglas que estas instituciones le están imponiendo en la actualidad, y ello gracias al mayor conocimiento que posee sobre su situación como sujeto de derechos, especialmente a través de los medios de comunicación. Esto ha generado un corto circuito en las interacciones con los sujetos adultos en su calidad de representantes de la ley, quienes han tenido que desplazarse al lugar de negociadores de la misma con la idea de que con ello se disminuyen los conflictos; además por la fantasía de igualación de las personas adultas con los sujetos menores, al posicionarse como sus amigas y amigos (González, 1999, p. 279).

En las actuales relaciones sujetos adultos - sujetos niños, aparece cuestionada la autoridad adulta y se pone en crisis de legitimidad que trastoca a la vieja cultura posfigurativa -en términos de Mead (1997)-, donde dominaba el saber de los sujetos adultos, para instalarse con gran fuerza la cultura prefigurativa, en la que niñas, niños y jóvenes se reconocen entre

sí y crean una cultura de pares que desplaza a la persona adulta de su lugar protagónico como fuente de saber y poder.

En esta nueva cultura prefigurativa, la idea de niño o niña dependiente, obediente y heterónomo, es cuestionada y se impone la idea de un niño o niña y de un sujeto joven autónomo y con capacidad de pensar, decidir y actuar. Para algunos autores, ya la inexperiencia no es una característica que pone a los niños, niñas y jóvenes en condición de falta. Como bien lo afirma Narodowski (2011)

(...) ser joven, incluso ser niño o adolescente, ya no supone una carencia que va a ser saldada por la correcta acción formativa adulta a través del paso del tiempo, sino que constituyen atributos positivos tanto en ellos como, y esto muy especialmente, en los adultos que ahora intentan lograr una fisonomía exterior, un lenguaje, unos gustos estéticos asimilables a los de los más jóvenes (p. 110).

El autor avanza en este análisis y señala que en la actualidad los niños, niñas y jóvenes parecen no anhelar con desesperación formar parte del mundo de los sujetos adultos. Por el contrario, son las personas adultas quienes quieren parecerse a los sujetos más jóvenes bajo el ideal mediatizado de aparentar un cuerpo libre de las señales que revelan el paso del tiempo -arrugas, canas-, y más bien, prefieren usar ropas que los identifiquen con la minoría de edad, participar en sus actividades, especialmente las relacionadas con el dominio de la tecnología (videojuegos), hablar su jerga, y sincronizarse con su estilo (p. 111).

Estas pretensiones del sujeto adulto por lograr una apariencia más juvenil, y el reconocimiento del niño o niña como sujeto de derechos y portador de saberes, especialmente en el área de las tecnologías de la comunicación, tal vez son algunas de las razones que justifican la aparente inversión de roles que algunas personas adultas y niñas han venido asumiendo en sus vidas cotidianas. Niños y niñas que deciden qué se compra en el hogar, desde artículos de necesidad inmediata como alimentos, lugar de vivienda, colegio al que se asiste; adultos y adultas que acuden a los

niños, niñas y jóvenes para decidir qué vehículo o artefacto tecnológico comprar, a qué lugares viajar en vacaciones, así como la necesidad de argumentar normas, decisiones y castigos son, para algunos, indicadores importantes de la deslocalización del sujeto adulto de su lugar de autoridad. Para otros, por el contrario, son algunas señales del reconocimiento del niño o niña como sujeto pensante, activo y participante de las decisiones de la familia.

Para autores como el historiador González (1999), nos encontramos ante lo que podría llamarse el despotismo de la juventud (y podría pensarse que también el de la infancia) en tanto el joven (y tal vez el niño)

(...) encara su existencia desde la omnipotencia imaginaria, sin deuda frente a ningún referente que lo trascienda. Debiéndose a sí mismo y desvinculándose de cualquier reconocimiento del pasado y de cualquier compromiso con el futuro, cuando de lo colectivo se trata (p. 276).

Estamos ante niños, niñas y jóvenes que por un lado reclaman su individualidad, en un acto narciso, pero por otro se declaran víctimas ante la menor demanda de responsabilidad y ante el establecimiento de límites, amparados por el discurso de los derechos que les han sido legalmente reconocidos.

En el extremo opuesto, Berberoglu (2010, pp. 13-22) enfatiza que los discursos sobre los niños y niñas los han construido las personas adultas, quienes son finalmente quienes deciden qué tipo de niña o niño debe ser representado. A su juicio, los discursos mediáticos quieren mostrar niños y niñas que han ganado un espacio social y que tienen mayor autonomía, representación que resulta ser un tanto engañosa, pues las niñas y niños siguen ajustados a una estructura jerárquica y a una relación totalmente asimétrica, en la que finalmente son los sujetos adultos quienes imponen las maneras de proceder y la toma de decisiones, sin consultar ni negociar con los niños y niñas. Berberoglu demanda la necesidad de ver e interactuar con los niños y niñas como sujetos de derechos y como agentes sociales, y no como subsidiarios de los sujetos adultos, perspectiva que ha venido siendo trabajada

por algunos investigadores e investigadoras en Colombia (Alvarado, 2007, Buitrago, Escobar & González, 2008, Roldán, 2006).

Esta tensión entre la preocupación por la emergencia de un niño o niña con voz, con capacidad para argumentar y cuestionar normas y hacer ciertas demandas, participativo y con poder de decisión, para unos, y un niño o niña tirano, narciso e individualista, para otros, convoca al reconocimiento de la autoridad como categoría explicativa de tales divergencias.

En su mayoría, los estudios referidos al tema de la autoridad entre sujetos adultos y sujetos niños se inscriben en el campo de la psicología y del psicoanálisis, pero no lo abordan directamente, pues se centran fundamentalmente en conceptos y problemas propiamente disciplinarios como la ley y la norma. Se suele abordar la autoridad en relación con las tipologías que sobre ella se han construido (autocrática, permisiva y democrática) en términos de su caracterización y de las actitudes que asume el niño o niña ante el ejercicio de alguna de ellas, y su relación con la formación de la personalidad del mismo en términos de autonomía y heteronomía. Desde el psicoanálisis se ha relacionado la autoridad del sujeto adulto con el desencadenamiento de la angustia en el niño o niña desde el plano afectivo e inconsciente, y con la constitución de su psiquismo. Si bien las dos posiciones plantean un marco de explicación pertinente, han dejado de lado otras aristas del problema como son las complejas tramas sociales y culturales en las que habitan y se constituyen los sujetos, y los contextos socio-culturales que los definen.

La noción de autoridad cuenta con una reconocida tradición en las Ciencias Sociales y Humanas, pues la Filosofía, la Sociología y las Ciencias Políticas han hecho sus propias reflexiones sobre esta, aunque referidas principalmente a la estructura social y a la acción del sujeto en relación con grupos sociales. Si bien la noción de autoridad ha sido ampliamente desarrollada para tratar asuntos como el Estado, el poder y la democracia, su desarrollo epistemológico y conceptual no ha adquirido un progreso suficiente que permita comprenderla desde su propia especificidad.

Arendt (1996), Kojève (2006) y Revault (2008), coinciden en señalar la estrechez conceptual sobre esta noción, en razón precisamente a lo polisémico del término y a la escasez de teorías sobre la misma. La autoridad ha sido densamente estudiada “en sus manifestaciones, sus signos, sus transferencias, su génesis, pero pocos se han ocupado de la autoridad en sí misma, es decir, desde la esencia del fenómeno” (Revault, 2008, p. 22). Posiblemente ello ha ocurrido en razón a que no es posible hablar de una autoridad “en general”; es difícil ubicarla como una noción unitaria, en tanto su comprensión y esclarecimiento están sujetos a los campos específicos desde donde se analice, sea histórico, político, jurídico, social, entre otros.

Si se atiende a una de las alarmas más recientes sobre la crisis de la autoridad que viven el mundo de la familia y la escuela contemporánea, se percibe que uno de los aspectos que finalmente está en cuestión con el declive de la autoridad, es el carácter ontológicamente normativo de los sujetos adultos frente a los sujetos menores, y lo que ello supone de malestar en la cultura. Pues como lo dice el pensador francés Meirieu, “El adulto ya no es la regla, sino que lleva a esta” (2004, p. 265), lo que podría traducirse en la frase: El adulto ya no es ontológicamente la autoridad, sino que apenas la representa. Lo cual parece una evidencia que se constata a diario en el trato con los niños y niñas, cuando ya no está para nada justificado el uso de la violencia que fue tan propio de una “pedagogía negra” y del autoritarismo patriarcal en los hogares, pero que en medio de la prevalencia del goce, las fantasías de igualación de las personas adultas con los niños y las niñas y su reconfiguración como sujetos, estos muestran una inusual exigencia para negociar, pedir argumentaciones y justificaciones, y una evidente capacidad para cuestionar no solo los castigos, sino las decisiones más sensatas de los sujetos adultos.

5. Consideraciones finales

El entramado teórico y conceptual expuesto anteriormente permite señalar que asistimos a una transformación de las subjetividades y de las

identidades de los niños y las niñas, que deriva entre una representación moderna, monolítica y universal de estos -como frágiles, inocentes y subordinados-, a una novedosa diversidad y heterogeneidad de los mismos como autónomos, hábiles, emancipados y capaces de arriesgar algunos juicios morales. Esto último, demarcado por lo contemporáneo de los procesos sociales y culturales de las últimas décadas, que han posicionado las identidades de los sujetos desde lógicas de individuación, transitorias, fragmentadas y fluidas, que manifiestan el declive de viejas identidades globalizantes desde órdenes culturales, políticos o religiosos. En este nuevo panorama de las subjetividades contemporáneas, los medios de comunicación han jugado un papel fundamental debido a su capacidad de inducir la producción de nuevos sentidos desde las identidades de masas, los consumos culturales, nuevas formas de saber y de poder, novedosas maneras de estar juntos, así como la desacralización de los mundos de la vida que afincaron el *ethos* cultural de padres, madres, abuelas y abuelos. Ello demanda la orientación contextuada y transversal de las Ciencias Humanas y Sociales, de modo que puedan desentrañar las especificidades de los inéditos procesos identitarios que experimentan, tanto los niños y niñas como las personas adultas, y desde ahí reconocer las transformaciones que sobre la autoridad se han suscitado en sus relaciones. Se trata entonces de asumir al niño o niña y al sujeto adulto como actores sociales en tanto se reconocen las nuevas maneras de constituir y comprender sus subjetividades y los procesos objetivos de su despliegue, pero no a partir de principios universales, sino desde la “experiencia vivida” por cada sujeto como individualidad. Se trata de reconocer lo que hacen niños, niñas y adultos para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismos como actores, es decir, como sujetos que no se subordinan a ningún principio superior (estatal o eclesial universalista) que los oriente y les determine unas únicas maneras de ser, estar y hacer en el mundo, sino de permitirles desplegar la capacidad de producirse a sí mismos.

Lista de referencias

- Alvarado, S.V. (2007). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. Barcelona: Península.
- Berberoglu, N. (2010). Children Talk: Children's Interpretation of Childhood. En L. Hopkins, M. Macleod & W. Turgeon (eds.) *Negotiating Childhoods*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Buckingham, D. (2000). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Buitrago, N., Escobar, M. C. & González, A. T. (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/25/22>
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Ley 12 del 22 de enero de 1991*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención internacional de los Derechos del Niño. Recuperado el 15 febrero de 2012, de: http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/689/1/images/Convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F. A. (1988). *Thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- De la Torre, R. (2002). Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea. *Nómadas*, 16, pp. 76-85.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Fuenzalida, V. (1997). *La influencia social de la TV percibida desde la cultura cotidiana de la audiencia*. Santiago de Chile: CPU, Corporación de Producción Universitaria.
- González, C. M. (1999). *Autoridad y Autonomía*. En M. Quintero & J. Giraldo. *Sujeto y Educación: Hacia una ética del acto educativo*, (pp. 276-280). Medellín:

- Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Grieshaber, S. & Cannella, G. (2005). *Las identidades en la Educación temprana. Diversidad y Posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hall, S. & Du Gray, P. (2003). *Cuestiones de Identidad cultural*. Buenos aires: Amorrortu.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López de la Roche, M., Martín-Barbero, J., Rueda, A. & Valencia, S. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5), pp. 10-22.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Madrid: Gedisa.
- Meirieu, P. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona: Graó.
- Minnicelli, M. (2005). *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea del aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Momo, M. & Vorraber, M. (2010). Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de pesquisa*, 40 (141), pp. 965-991.
- Morrisett, L., Pecora, N., Murray, J. & Wartella, E. (2009). *Fifty Years of Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Muñoz, G. (2002). *Infancia, comunicación, mediaciones y medios*. En C. Rincón. *Infancia y Comunicación*, (pp. 79-134). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60), pp. 101-114.
- Phoenix, A. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. *Nómadas* (16), pp. 28-39.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Paperback, Vintage Books.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), pp. 729-750.
- Revault, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ribes, R., Gonçalves, R. & Jobim, S. (2009). Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), pp. 1019-1035.
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Manizales.
- Santos, G., Pizzo, M. E. & Saragossi, C. (2008). *La relación adulto-niño y las dinámicas familiares en una investigación sobre la recepción y apropiación de mensajes masmediados*. Investigación y Desarrollo. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Sartori, G. (1998). *Homovidens. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vergara, E. & Vergara, A. (2012). Representación de la infancia en el discurso publicitario en Chile. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, XIX (38), pp. 167-174.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Gaviria-Londoño, M. B & Luna-Carmona, M. T. (2013). Pluralidad humana en el destierro. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 475-491.

Pluralidad humana en el destierro*

MARTA BEATRIZ GAVIRIA-LONDOÑO**

Profesora Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

MARÍA TERESA LUNA-CARMONA***

Profesora-investigadora del Cinde y la Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 14 de 2012; artículo aceptado en abril 5 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico): Objetivos:** Contar “otra historia” del destierro para iluminar la comprensión del problema identitario de los desterrados y del fenómeno político del destierro. **Alcance:** Estudio desarrollado en Medellín, la segunda ciudad del país con mayor recepción de desterrados en Colombia. **Metodología:** A partir de entrevistas conversacionales a seis hombres y mujeres residentes de Medellín, que habían sido expulsados violentamente de la zona rural; construimos autobiografías, en las que se da forma y representa el tejido de significados de la experiencia, creamos y aplicamos una matriz interpretativa sobre la triple mimesis ricoeuriana. **Resultados:** Puede leerse en las autobiografías que el destierro, visto como acontecimiento narrativo, es una historia singular, una pérdida de mundo que no comenzó ni terminó con la expulsión; evidencia una democracia reducida, la precariedad del Estado social de derecho, una profundización de injusticias y otras violencias; y revela al sujeto desterrado como ser en movimiento con distintas formas de aparecer en el mundo, libre y capaz de iniciar algo nuevo como persona ética y política. **Conclusiones:** Narrar humaniza al desterrado, lo singulariza como “cuerpo”, mostrando que como ser en movimiento es un sujeto ético y político.

Palabras clave (Tesauro de Humanidades EbscoHost): pluralismo, refugiados políticos, autobiografía, hermenéutica.

Human plurality in exile

• **Abstract (analytical): Objectives:** To tell “another story” of banishment to enlighten the understanding of the identity problem of the exiles and of the political phenomenon of banishment. **Scope:** A study conducted in Medellín, the second most important city in the country with the highest rate of exile reception in Colombia. **Methodology:** From conversational interviews to six men and women residents of Medellín, who had been violently expelled from rural areas; we build autobiographies, in which we shape and represent the fabric of meanings of experience, we create

* En este artículo de investigación científica y tecnológica -una investigación narrativa autobiográfica- del área de ciencia política, subárea: teoría política, presentamos los resultados de la tesis doctoral titulada “Pluralidad humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia”. Inicio: noviembre de 2009, fecha de sustentación del proyecto. Finalización: octubre de 2012, fecha de sustentación de la tesis. Con apoyo de la Universidad de Antioquia, estrategia de Sostenibilidad Códici 2013-2014. Tesis desarrollada por la autora principal de este artículo, para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, bajo la dirección de la Doctora María Teresa Luna-Carmona.

** Médica y cirujana de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en epidemiología de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Profesora titular de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: mgaviria@saludpublica.udea.edu.co

*** Fonoaudióloga. Master of Science (Universidad de Nova - Cinde). Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Postdoctorada en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, el Cinde, la Universidad Católica de Sao Paulo y Clacso. Docente-Investigadora del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mtluna@cinde.org.co

and apply an interpretative matrix on the triple Ricoeuriana mimicry. **Results:** It is possible to read in the autobiographies that banishment, seen as a narrative event, is a unique story, a loss of world that did not begin or finish with the expulsion; it evidences a reduced democracy, the precariousness of democracy, a deepening of injustices and other types of violence; and it reveals the banished subject as a moving being with different ways of appearing in the world, free and capable of initiating something new as an ethical and political person. **Findings:** Narrating humanizes the banished; it singularizes him/her as a “body”, showing that as a moving being he/she is an ethical and political subject.

Key words: Pluralism, political refugees, autobiography, hermeneutics (Ebsco–Host. HumanitiesThesaurus).

Pluralidade humana no desterro

• **Resumo (analítico): Objetivos:** Contar “outra história” do desterro para iluminar a compreensão do problema identitário dos desterrados e do fenômeno político do desterro. **Alcance:** Estudo desenvolvido em Medellín, a segunda cidade do país com a maior recepção a desterrados da Colômbia. **Metodologia:** A partir de entrevistas conversacionais com seis homens e mulheres residentes em Medellín que tinham sido expulsos violentamente da zona rural; construímos autobiografias nas quais se dá forma e representa o tecido de significados da experiência, criamos e aplicamos uma matriz interpretativa sobre a tripla mimesis ricoeuriana. **Resultados:** Pode-se ler nas autobiografias que o desterro, visto como acontecimento narrativo é uma história singular, uma perda do mundo que não começou nem terminou com a expulsão; evidencia uma democracia reduzida, a precariedade do Estado social de direito, um aprofundamento de injustiças e outras violências; e revela ao sujeito desterrado como ser em movimento com distintas formas de aparecer no mundo, livre e capaz de iniciar algo novo como pessoa ética e política. **Conclusões:** Narrar humaniza o desterrado, o singulariza como “corpo”, mostrando que como se em movimento é um sujeito ético e político.

Palavras-chave (Tesauro de Humanidades EbscoHost): pluralismo, refugiados políticos, autobiografia, hermenêutica.

-1. Introducción: ¿Por qué contar “otra” historia del destierro en Colombia? -2. ¿Cómo contamos esta “otra” historia del destierro? -3. ¿Cómo está tejida esta historia? ¿Qué dice? -4. ¿De qué habla esta historia? ¿Qué mundo proyecta? -5. Nuevas comprensiones y -6. Nuevos caminos de acción. -Lista de referencias.

1. Introducción: ¿Por qué contar “otra” historia del destierro en Colombia?

El destierro, como fenómeno de desplazamiento forzado mediante expropiación violenta de territorios, trae consecuencias políticas, sociales y morales nefastas (Restrepo, 2008) para cerca de cinco millones de sujetos colombianos (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Pnud, 2011), en su mayoría campesinos y campesinas, indígenas y afrodescendientes que viven en condiciones de pobreza socioeconómica, como resultado de las condiciones históricas de inequidad entre el campo y la ciudad y de las estrategias

de consolidación de proyectos de extracción y explotación de recursos naturales sobre territorios de importancia geoestratégica para los intereses del Capital (Área de Memoria Histórica de la CNRR, 2009a). Cerca de la mitad de las personas desterradas son niños, niñas y adolescentes, y sobre ellos recaen los impactos negativos más fuertes y duraderos en su bienestar (Bello, Mantilla, Mosquera & Camelo, 2000, Comisión de Seguimiento de las Políticas Públicas sobre el Desplazamiento Forzado, 2009).

El fenómeno del destierro ha sido estudiado e intervenido en nuestro país bajo la denominación mayoritaria de “desplazamiento”, siendo

abordado fundamentalmente como un asunto migratorio. Se dispone de basta información y conocimiento que da cuenta de la explicación y predicción de sus causas y consecuencias, pero no se ha entendido con claridad como un fenómeno político, dado que los marcos de comprensión no han sido revisados críticamente. Y aunque en la última década hay una preocupación ya no solo como fenómeno migratorio (Congreso de la República de Colombia, 1997), sino por los afectados del mismo (Congreso de la República de Colombia, 2011), sigue predominando la mirada poblacional, aún en los recientes procesos de construcción de memoria histórica (Área de Memoria Histórica de la CNRR, 2009b).

Se trata de una “Historia oficial” que provee una visión hegemónica, homogeneizante y totalizadora del sujeto desterrado; revítese cómo en el entorno institucional internacional y nacional se le ha reconocido como una identidad claramente simplificadora y discriminatoria, que deteriora su dignidad humana (Villa, 2011), e impide comprender el significado político del destierro.

Pretendemos contar “otra historia” del destierro diferente a la que habitualmente se nos cuenta, en la búsqueda de una que pueda iluminar la comprensión del problema identitario de las personas desterradas, pregunta que situamos frente a la coexistencia de las siguientes tensiones:

- La migración forzada se expresa en medio de una tensión entre: ¿una vida desarraigada? y ¿una vida “móvil”?
- La vulnerabilidad del agente desterrado se expresa en medio de una tensión entre: ¿una vida con carencias? y ¿una vida con riquezas?
- En su relación con las políticas sociales, el desterrado o desterrada se sitúa en medio de una tensión entre: ¿objeto de políticas? y ¿“sujeto político”?

Reconociendo la condición de injusticia, historicidad, multi-dimensionalidad y complejidad del destierro (Uribe, 2002, Villa, Jaramillo & Sánchez, 2007), optamos por centrar nuestro interés en comprender el fenómeno desde el significado de la experiencia de los desterrados y las desterradas. Así pues,

nos propusimos construir onto-narrativas de acción, buscando responder a estas preguntas: ¿Cómo se apropian biográficamente, frente a su experiencia de destierro?, ¿Cómo decidieron aparecer en el mundo? Lo anterior, apoyados en la formulación de Arendt (1993), al decir que la identidad política emerge y se encuentra atravesada por la narratividad.

2. ¿Cómo contamos esta “otra” historia del destierro?

La manera de contarla se inscribe en el significado de la racionalidad narrativa, que pertenece a la inteligencia *phronética* y no a la inteligencia teórica (Ricoeur, 1996). Si bien en ciencias sociales disponemos de una multiplicidad de formas de entender las narraciones, consideramos que la investigación narrativa autobiográfica es la más indicada para explorar los significados profundos de la experiencia, pues la autobiografía “es una reconstrucción particular de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido, nos permite desvelar y comprender las vidas de otros” (Ricoeur, 1997, p. 13). No se trata de textos informativos que describen hechos, sino de relatos que “construyen humanamente (sentir, pensar, actuar) una realidad”, “reconstruyen un mundo-vida en el propio discurso (de quien cuenta la historia)” (Bolívar, 2002).

En este estudio optamos por la construcción oral de la autobiografía a través de la entrevista narrativa, partiendo de un primer enunciado generador: “cuénteme su historia” (Luna, 2007). Acompañar la entrevista consistía en posibilitar la emergencia espontánea de sus propios recuerdos, tanto evocaciones (surgen espontáneamente como afectaciones), como rememoraciones (resultan de sus propios esfuerzos de memoria), y en todo caso, también radicaba en permitir la aparición de sus silencios y olvidos, defendiendo un ejercicio justo de la memoria (Ricoeur, 2003).

Para construir la historia de forma honesta y respetuosa, acordamos unas reglas escritas y claras de relacionamiento con la persona entrevistada (consentimiento informado) y con cada quien realizamos varios encuentros

previos al inicio de la entrevista, siendo esto decisivo para crear una relación próxima basada en la confianza. Elegimos el asentamiento “El Girasol¹”, puesto que disponíamos de un vínculo estrecho con algunos de sus líderes, arraigado en algunos antecedentes de investigaciones previas.

Los sujetos participantes del estudio: Maritza, Esteban, Lucho, Marina, Ana y Reinel, habían experimentado al menos un evento de expulsión forzada por la violencia de tipo rural-urbano, y provenían de distintas regiones del departamento de Antioquia; dos de ellos lo hicieron como parte de un gran grupo y los demás solos o con su familia, y se encontraban viviendo en la ciudad de Medellín desde hacía cerca de diez años (ver ilustración 1). La expulsión que los hizo llegar a la ciudad tuvo lugar para cada uno en distintas edades; la más temprana fue a los 9 años y la más tardía a los 52 años.

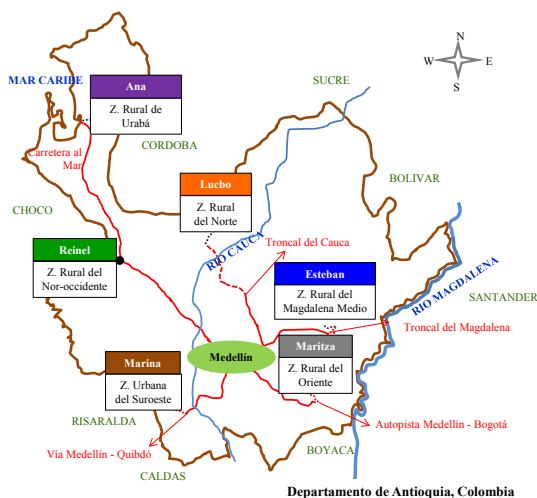


Ilustración 1. Lugares de origen de los sujetos participantes. Antioquia-Colombia.

Durante los dos años de duración del trabajo de campo, obtuvimos entre 16 y 20 horas de grabación con cada uno de ellos (110 horas en total). Después de cada sesión, transcribimos literalmente la entrevista, registrando de forma pormenorizada la totalidad del contenido y el tono emotivo de la conversación. No obstante, éramos conscientes de que las autobiografías

orales serían el resultado de una reconstrucción particular de la experiencia, mediada por un proceso de significación exteriorizada a través del lenguaje, y de que adicionalmente “la experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido se hace público” (Ricoeur, 2001, p. 30).

El discurso de las entrevistas se transforma en texto al ser fijado por la escritura, emergiendo en esta transformación una función positiva y productiva del distanciamiento, un distanciamiento auténticamente creador (Ricoeur, 2002, pp. 96-98). De ahí que era necesario asumir una tarea hermenéutica, pues cada entrevista transcrita sería un texto por leer, que solo se completa, se hace obra, en el acto de lectura, cuando como lectores y lectoras nos apropiamos del mundo del texto, y de este modo no solo ampliamos nuestra comprensión del mundo, sino que conseguimos comprendernos mejor.

Esto se concreta mediante el “arco hermenéutico” de comprensión que propone Ricoeur (2004) desde la mimesis aristotélica², con el despliegue de los tres momentos miméticos: “desde la prefiguración del mundo de la vida, a la configuración poética y, a partir de esta, a la refiguración del mundo del lector” (Cárdenas, 2003, p. 58). Así, en la interpretación de las autobiografías, más allá del sentido, nos interesa saber “sobre qué” hablan, qué mundo proyectan.

Necesario para este propósito fue detenerse en la obra de Ricoeur, y evidenciamos que no llega a construir un método con el cual hacer una lectura de un texto como realidad empírica, como lo exige un acercamiento desde las ciencias sociales. Nos empeñamos entonces en crear una propuesta interpretativa a partir de la noción de identidad en el pensamiento político arendtiano y en el arco hermenéutico ricoeuriano. Para articular este proceso interpretativo de tipo estructural propuesto por Ricoeur (2001), asumimos como mínima unidad discursiva el “fragmento”, noción tomada del análisis literario (Kohan, 2003).

El esquema interpretativo asume los tres momentos miméticos, y en cada uno

1 Todas las fechas, nombres de personas, instituciones y lugares fueron cambiados en los textos finales para salvaguardar la seguridad de los sujetos participantes.

2 Ricoeur (2004) se refiere a la *mimesis* como imitación creadora, tomando de la obra *Poética* de Aristóteles el significado de *mimesis* como representación de las acciones de los hombres.

propusimos categorías y subcategorías que aplicamos a unidades de análisis distintas que van de lo particular a lo general. En el momento prefigurativo de la historia se trabaja la entrevista sobre el agente y cada una de las cadenas de

acción identificadas; en el configurativo, donde ya existe un tejido narrativo, se analiza cada autobiografía y los relatos que la conforman; y en el refigurativo, la unidad de lectura es la historia como un todo (ver tabla 1).

Tabla 1. Esquema interpretativo del método propuesto a partir de la triple mimesis ricoeuriana: Momentos miméticos, categoría, subcategoría y unidad de análisis.

Momento	Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Mimesis I. Prefiguración	Situaciones mundanas	-¿Cómo llega el protagonista a la historia?	Agente de la acción
	Red conceptual de la acción	- Unidades, núcleos y cadenas de acción - Papel de los agentes en la acción, tipo y fuerza del vínculo	Cadena de acción
		- Papel de los lugares (habitados y recorridos) en la acción, su permanencia e importancia	
	Recursos simbólicos del campo práctico	- Discursos y justificaciones de la acción	
Mimesis II. Configuración	Caracteres temporales de la acción	- Disposición episódica (cronológica) de la intensidad dramática de los momentos vividos en el destierro	
	Estructura	- Temática de los fragmentos en la historia: Su propia trama u otras tramas. Ocurrido antes de la expulsión, huida, llegada, asentamiento. Hecho violento - Papel de los fragmentos en la configuración de la trama: Anuda, conmueve, detalla o complementa - Ordenamiento, segmentación y extensión de los relatos	Relato
	Disposición	- Tiempo vivido (disposición episódica o cronológica) vs tiempo narrado (disposición configurativa o narrativa) - Dramatismo o perturbación al narrar: Disposición configurativa (narrativa) de la intensidad dramática de los fragmentos - Papel de la memoria individual y colectiva (lugares habitados y recorridos, memoria corporal) en la configuración de la historia	Autobiografía
	Sentido	- Lectura intratextual: qué dice, cuál es su significado	
Mimesis III. Refiguración	Referencia	- Lectura intertextual: de qué hablan, qué mundo proyectan	La historia como un todo

La mimesis I o prefiguración. Provee la precomprensión de las acciones narradas, posibilitando la comprensión de la legibilidad de la acción humana. Las *situaciones mundanas* apuntan a considerar el significado que tienen para el agente de la acción, las condiciones objetivas vividas en su lugar de origen y en los sitios de llegada; estas se refieren a la “mundaneidad” fenomenológica, la cual ocupa un lugar importante en los procesos de

rememoración (Ricoeur, 2003, p. 57). En la *red conceptual de la acción*, identificamos los lugares habitados (memorables por excelencia), y los lugares recorridos (ayudadores del esfuerzo de memoria), y usando una representación cartográfica de los mismos ilustramos la movilidad física del protagonista de la acción en los distintos momentos vividos en el destierro (ver ilustración 2).

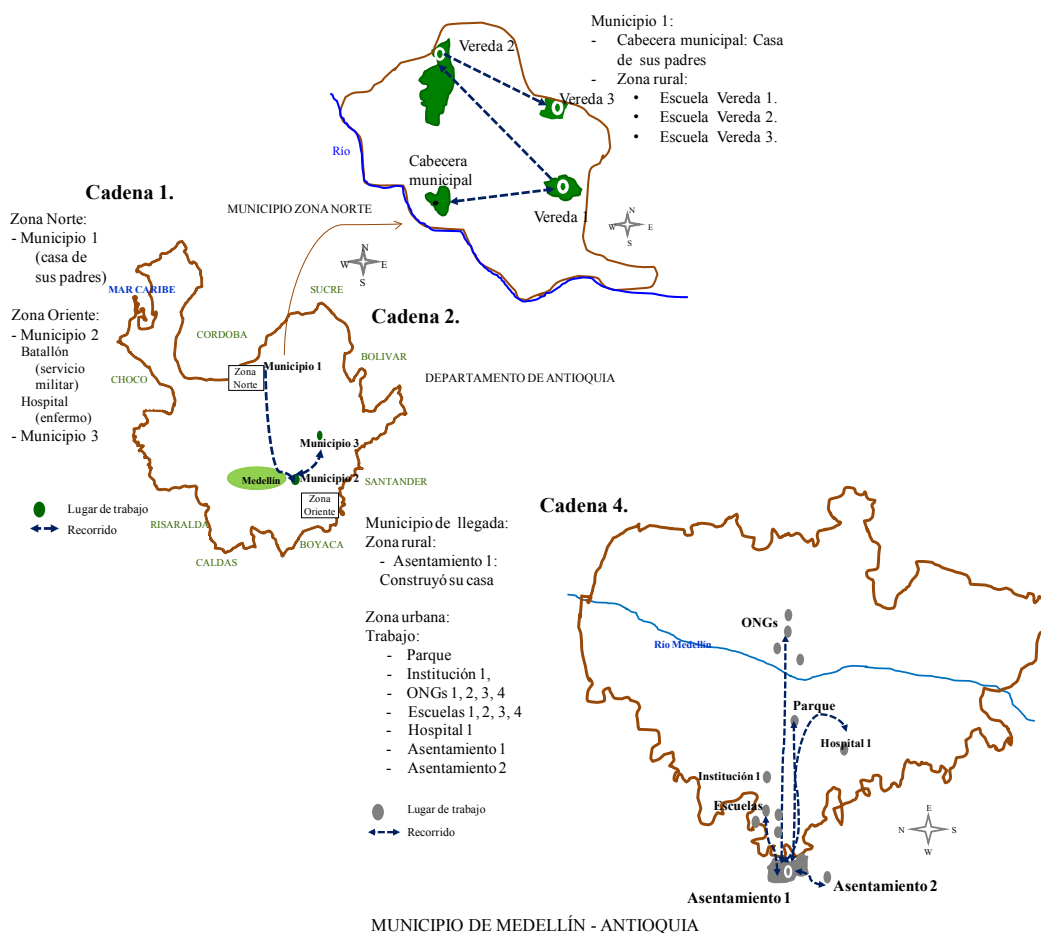


Ilustración 2. Cartografía de lugares habitados y recorridos. Aquí tres secuencias de acción (Cadenas) de uno de los protagonistas.

Para describir el *papel de los agentes en la acción*, hicimos una adaptación del “esquema actancial” de Greimas (citado por Ricoeur, 2001), en el que identificamos ayudantes, oponentes, destinatarios y destinadores, y el

tipo de vínculo con el protagonista (familiar, amigo, vecino, institucional, laboral, extraño), permitiendo ver las transformaciones de las tramas de relaciones en los distintos momentos de la historia del destierro (ver ilustración 3).



Ilustración 3. Papel de los agentes de la acción, tipo y fuerza del vínculo. Aquí dos secuencias de acción (Cadenas) de uno de los protagonistas.

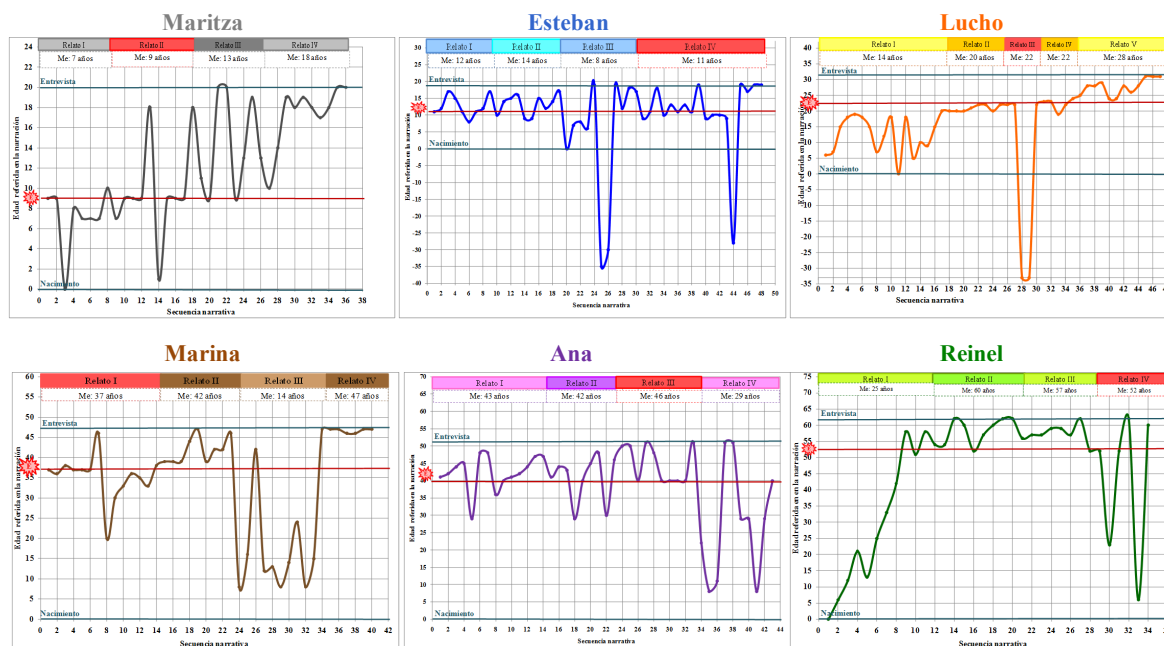
En los *recursos simbólicos del campo práctico*, examinamos los discursos y justificaciones que median simbólicamente la acción, pues le otorgan valor -como inesperado y extraño, algo obvio o “natural”- a lo sucedido. Por último, los *caracteres temporales* juegan un papel de vital importancia en la comprensión de la acción humana; para esto construimos una curva cronológica del dramatismo al recordar los distintos momentos del destierro.

La mimesis II o configuración. Es el momento explicativo de cómo se construyó la historia, y da cuenta de la disposición de los hechos. La trama media entre acontecimientos

o incidentes individuales y una historia tomada como un todo, que significa y puede ser seguida por un sujeto lector al integrar factores heterogéneos que la componen. Dimos cuenta de la *estructura narrativa* de la autobiografía, al indagar por el contenido de los fragmentos: hace referencia a su propia trama o a la de otros, al momento vivido en el destierro, y a la presencia de hechos violentos. Además, establecimos el papel que cumple cada fragmento en la configuración de la historia: anuda (forma parte de una cadena de acción), conmueve (tiene una alta intensidad dramática), detalla (con un nivel descriptivo importante de

lugares, personas, fechas) o complementa la historia (brinda la información necesaria para completar la historia). Uno de los aspectos más productivos fue describir la *disposición narrativa* de cada historia; con relación al tiempo, creamos una manera de representar la relación de la dimensión cronológica con la narrativa mediante una curva, en la que el eje vertical representa el tiempo vivido y

el horizontal el narrado; además indicamos los momentos de nacimiento, entrevista y expulsión, posibilitando describir la edad con la que comienza su historia y la presencia de tramas de sus antecesores (momentos ocurridos antes de su nacimiento) (ver gráfica 1).

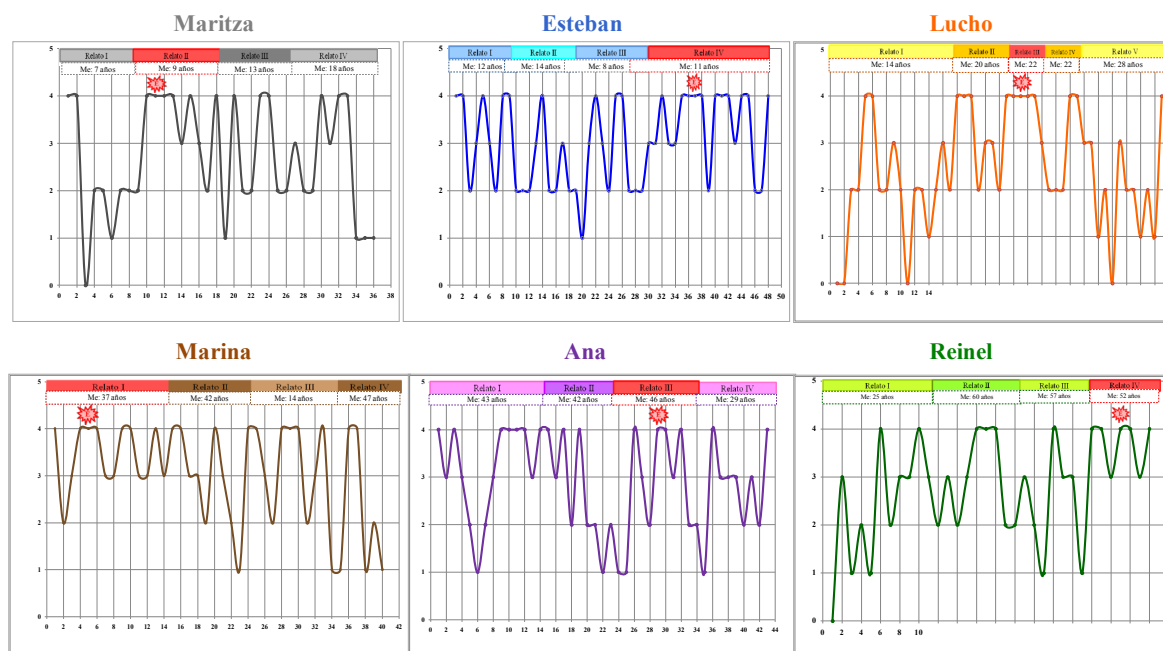


Gráfica 1. Tiempo vivido y tiempo narrado en las distintas autobiografías (edad: eje vertical; y secuencia narrativa: eje horizontal; la barra superior muestra la disposición de los relatos en cada autobiografía; el asterisco y la línea horizontal roja indican la edad de la expulsión).

Ahora bien, con relación a la perturbación o afectación al contar la historia (aspecto que Ricoeur no considera), hicimos una representación mediante una “curva dramática”³, una línea vertical con ascensos y descensos en los que se destacan los nudos vitales de la narración y la presencia de picos de tensión antes y después del momento de su expulsión (ver gráfica 2). Por último, el

sentido de la narración tiene su unidad de interpretación en el relato, pues el sentido o significado está precisamente en la totalidad: ¿qué dice la historia?

3 Establecimos el clima dramático de la historia con una escala arbitraria de 0 a 4 (Por ejemplo: 0 es un momento de su vida narrado con indiferencia, en 3 hay gran angustia o emoción, 4 podría ser de vida o muerte).



Gráfica 2. Dramatismo o perturbación al narrar en las distintas autobiografías (nivel de perturbación: eje vertical; y secuencia narrativa: eje horizontal; la barra superior muestra la disposición de los relatos en cada autobiografía; el asterisco rojo indica el momento de la expulsión).

La mimesis III o refiguración. Apunta a la referencia de la narración; con esta buscamos responder “sobre qué” o “acerca de qué” habla la historia, que está compuesta por las seis autobiografías, como un todo.

Esta nueva manera como construimos e interpretamos las autobiografías fue un camino apropiado para comprender el destierro desde las voces de los sujetos desterrados y, sobre todo, dejar emerger su identidad en la narración, manifestando la presencia de pluralidad humana. Desde una perspectiva hermenéutica fenomenológica, esta postura ética y política del método y de las metodologías aquí propuestas es un aporte para la investigación narrativa autobiográfica en las ciencias sociales.

3. ¿Cómo está tejida esta historia? ¿Qué dice?

Como podemos ver en la ilustración 4, esta historia es un tejido narrativo confeccionado a manera de “colcha de retazos”⁴, con recuadros

de diversas dimensiones, disposiciones, tipos y tonalidades de colores. Cada uno de los recuadros representa los relatos que conforman las seis autobiografías; su dimensión corresponde proporcionalmente a su extensión en palabras, y el lugar que ocupa en el tejido a la disposición configurativa dentro de la historia. Esta “colcha” simboliza un texto narrativo que tiene una extensión de 136.811 palabras, 248 fragmentos y 25 relatos. A Maritza, Esteban, Lucho, Marina, Ana y Reinel, protagonistas de esta historia, los representamos con un color propio (gris, azul, naranja, café, púrpura y verde); los relatos o pequeñas historias que conforman su autobiografía conservan este color en tonalidades distintas, y preservamos el color originario simbolizando la emergencia narrativa de su identidad. Quisimos inscribir en el interior de cada recuadro de la “colcha” el texto tomado de la historia que le da el nombre al relato.

recortes de distintas calidades y colores, tomadas de prendas que ya han sido usadas por los miembros de la familia; colchas como estas tienden las camas y dan abrigo a los protagonistas de esta historia.

4 La “colcha de retazos” es una gran pieza de tela hecha a mano por mujeres campesinas, que con paciencia y amor, unen pequeños

Maritza	Yo no tenía juguetes, pero no los necesitaba.	Escuchaba caer las hojas de los árboles en el techo y me parecían como si fueran balas.		Aquí en la escuela no me amañaba, no conocía a nadie, yo lloraba.	En el grupo juvenil yo no sé, todavía uno no aprende a caminar solito.	
Esteban	Cuando llegué aquí tenía 11 años, ya iba teniendo idea de lo que era el mundo... Tenía que trabajar.	¡Gracias a Dios!, no estoy por ahí en la calle como esos jóvenes viciosos... que los están buscando.		Mi mamá es como la neblina: llega, está un ratico y ¡se desaparece!		Ellos le decían a mi mamita y a mis tíos que nos fuéramos, se querían quedar con la finca.
Lucho	Un adolescente loco apenas aprendiendo a conocer la vida.		Permítame presentarme yo voy a ser el maestro.	Empaque que se va, que aquí no tiene nada que hacer.	Y ahora... ¿Pa' dónde voy a pegar? ¿Qué voy a hacer?	Listo, ya nos reconocen, ya estamos aquí. ¡Bueno, comencemos!
Marina	Me tocó salir siendo papá y mamá ¿Cómo no me voy a amarrar los pantalones, bien amarrados?			Soy conciliadora del barrio, respaldada jurídicamente ¿qué es lo que pasa?	Fui rebelde por naturaleza porque me crié sola. Pero aprendí a defenderme.	Quiero soltar esa carga que ¡me está matando!.... me siento agotada.
Ana	Fuimos los fundadores. Trabajar en unión, que un mensaje de sanación... ¡Eso es servir a Dios!			Extraño la finca. La vecindad, sembrar, criar... ¡Fue un cambio brusco!	Cuando quedé sola... fue ¡Tanta la frustración! que me sentía como en un callejoncito.	Yo lo que quiero es irme a bañar al río, ¡a mi Atrato!... Y a mí... ¡Ya ni me recuerdan!
Reinel	La niñez mía fue triste... desde muy niño... toda la vida me tocó sufrir bastante		A los desplazados les dan tierras. Pero yo ya no la puedo trabajar. Los hijos me dicen: "se irá usted solo"		¡Muy duro! ver la mujer trabajando... Y aunque nunca lo había hecho, yo de "amo de casa" estoy bien	Acuérdese miña lo que nos pasó en el monte. Se nos cayó la casita, quedamos sin nada. Y ¿no salimos adelante?

Ilustración 4. La “colcha de retazos”: autobiografías y relatos que conforman la historia.

En esta ilustración, además, queremos llamar la atención sobre la presencia de un recuadro “rojo” que rompe las tonalidades de los colores que representan las historias vividas por sus protagonistas en cada una de las autobiografías, y simboliza la narración de la experiencia de la expulsión violenta de su lugar de origen -las causas, complicaciones y consecuencias de la amenaza, huida, llegada y establecimiento en la ciudad-; si bien está presente en las seis historias, sus características varían al interior de cada una de ellas; estos recuadros rojos tienen una disposición, extensión, y tonalidad propias. Ahora bien, si nos limitáramos a mirar solo los recuadros rojos, nos quedaríamos con una representación de su experiencia como un “evento”; este enfoque del destierro como noticia es el que, de manera desafortunada, ha

predominado en los procesos de construcción de memoria histórica de nuestro país (Área de Memoria Histórica de la CNRR, 2011a y 2011b).

Pero mirar las autobiografías como una totalidad, nos permitió ver que a pesar de que las experiencias de amenaza, expulsión y huida de su lugar de origen, son narradas con la mayor perturbación o afectación en cada una de ellas, el sufrimiento no se circunscribe a esta experiencia; se aprecian picos dramáticos en distintos momentos de la historia, en su mayoría relacionados con otras expresiones de violencia y con situaciones difíciles vividas por la no acogida en la ciudad. Si bien todos los sujetos protagonistas hablan de su experiencia de expulsión, la temporalidad y la emotividad con la que se teje cada una de sus historias se

presenta de manera particular. Nos queda claro que no les sucedió lo mismo (ver gráficas 1 y 2).

De ahí que sus historias nos mostraron que el destierro, visto como *acontecimiento narrativo*, significa *pérdida de mundo*⁵, que se presenta antes de ser expulsados de su lugar de origen y perdura en el lugar en el que viven en la ciudad, pues como expresión de violencia, el destierro reduce el espacio público y produce la negación de la vida política de los desterrados.

Esta reducción del espacio público es ejercida por la vía del señalamiento, del silenciamiento, de la intimidación y de la restricción de los espacios comunes en donde aparecer. Pero también resulta del control territorial, que en sus lugares de origen diversos actores institucionales, contra-institucionales, para-institucionales, operadores y controladores de la guerra, ejercen presión sobre la población civil mediante distintas formas. Producen la expulsión violenta de su territorio por amenaza directa o por enfrentamiento armado; o por el contrario, se impide su salida por la vía del confinamiento de poblaciones. Además, utilizan las tierras y los caminos como corredores militares, se apropian de tierras para expandir los centros de vigilancia, demarcan militarmente los territorios expropiados; o finalmente, consiguen reducir el costo de las tierras, impiden su uso, y de esta manera producen el abandono de las mismas. La expulsión violenta del territorio no es un evento aislado o de reciente aparición; sus historias hablan de que sus abuelas y abuelos, padres, madres, familiares, vecinas y vecinos habían sido desterrados en otro momento, y que aún ellos mismos habían enfrentado esta situación varios años atrás.

Pero el control territorial, la reducción del espacio público por la acción de la guerra, no es exclusiva de los municipios de los que provienen; cuando llegan a la ciudad, se pueden tropezar con las “barreras invisibles” construidas por los actores del conflicto urbano para ejercer

control territorial; y el asentamiento en el que viven, como se encuentra en la periferia de la ciudad, es controlado por actores distintos, algunas veces con el dominio o la coexistencia de fuerzas contra-institucionales o para-institucionales, como bandas delincuenciales o milicias urbanas. Esta convivencia con diversos tipos de miedos e incertidumbres va haciendo parte de su cotidianidad; la desconfianza frente al otro y frente a la ciudad va siendo un modelo que limita la constitución de lazos sociales y políticos.

Otra expresión de la pérdida de mundo es la reducción de los espacios de encuentro con los otros sujetos, porque no es posible para ellos salir a la calle a reunirse, ni frecuentar los espacios comunales, ir al pueblo, al trabajo o a la escuela; es una situación que ocurre tanto en los municipios como en la ciudad, por la acción de los actores de la guerra. Las maneras como se limitan estos espacios son múltiples; a veces establecen horarios para circular por el espacio público (“toque de queda”), o porque intimidan con la amenaza o el ejercicio de acciones de “limpieza social” (controlando el vicio y la delincuencia), o se ejerce una especie de confinamiento y la imposibilidad para acudir a reuniones porque se instaura el miedo a las masacres, a los ajusticiamientos y a las desapariciones.

En sus historias de destierro, esa pérdida de mundo también es expresión de la negación de la posibilidad de una vida política, como cuando se condiciona su acción con otros mediante el silenciamiento o el involucramiento de los distintos actores armados en la vida política de las comunidades; porque tales actores se convierten en controladores del orden público, e intervienen en los procesos de resolución de conflictos y en las decisiones que interesan a todas y a todos.

Pero el verse obligados y obligadas a llevar una vida precaria es otra expresión de negación de su vida política, lo cual no solo ocurre en la ciudad -en la que deben luchar por sobrevivir-, sino también en sus lugares de origen, también por consecuencia de la guerra. Esta limitación a la satisfacción de la misma naturaleza humana, ya que se ocupa de las necesidades biológicas básicas, convierte al sujeto desterrado en

5 Esta pérdida de mundo la comprendemos en su sentido claramente político; el mundo arendtiano es espacio de aparición, resultado de la acción y del discurso de los seres humanos, de la construcción de memorias y objetos que perduran; primordialmente surge de propiciar espacios de encuentro con los otros, espacios en donde construir nuevas y mejores posibilidades de existencia (Arendt, 1993, pp. 14-15).

un *animal laborans*; sus actividades, sus esfuerzos, son meramente para la *conservación* de la especie, no se dan en el mundo sino en la naturaleza (Arendt, 1993). Esta precariedad les acarrea establecer vínculos fraternos, como hacer “el recorrido” en búsqueda de alimento, hacer una colecta entre vecinas y vecinos, o despertar sentimientos de compasión en las instituciones del Estado, en las ONGs que les brindan atención o aún en los habitantes de la ciudad. En ese sentido, Arendt (2001) en *Hombres en tiempos de oscuridad*, plantea que la fraternidad y la compasión apoyan la idea de la existencia de una naturaleza humana, y no ensalzan la dignidad del sujeto, puesto que nada tienen que ver con la expresión de justicia, que resulta del ejercicio de una solidaridad genuina y de la construcción de vínculos creados por compartir el espacio público.

No obstante, estas historias revelan que aún en medio de la pérdida de mundo, por la oscuridad del destierro que les impide aparecer como seres políticos, estos hombres y mujeres desterrados, en el límite, en su expatria, se resisten y nacen de nuevo, consiguiendo aparecer de otra manera ante los otros para construir de nuevo un mundo común, otro lugar en el mundo. Las historias de Maritza, Esteban, Lucho, Marina, Ana y Reinel los convierten en esa “luz incierta, titilante, y a menudo débil” (Arendt, 2001, p. 11), que a pesar de vivir el destierro podrán aportar cierta luz sobre el pasado. Ya Arendt (1993, p. ix), había dicho en *La condición humana*, que aún con la pérdida de mundo, instaurada por un régimen político de tipo totalitario, es posible el milagro de la natalidad, porque “al mundo le es consustancial la novedad. Tiene el anhelo, si no de lo absolutamente otro, por lo menos de lo modestamente otro, de lo posiblemente otro. De lo *humanamente* otro, (...)” Los sujetos desterrados poseen, como “recién llegados”, la capacidad de iniciar algo nuevo, de actuar, de añadir algo al mundo. Esto es lo que nos dicen sus historias.

4. ¿De qué habla esta historia? ¿Qué mundo proyecta?

Un aporte de esta lectura narrativa del destierro es comprender la autobiografía del

sujeto desterrado como la narración de la memoria singular de su cuerpo, urdida sobre sus silencios, olvidos y recuerdos plurales de tiempos y espacios vividos en el destierro, y las tramas de la memoria de cuerpos vividos por sus predecesores, contemporáneos y sucesores. Aunque surge una multiplicidad de recuerdos, el ejercicio de la memoria que hace quien cuenta su historia es siempre singular; en ese sentido reafirmamos el planteamiento de Ricoeur (2003), en cuanto a que, como capacidad y como efectuación, la memoria es radicalmente singular.

Así, la autobiografía es un “cuerpo” narrado, un tejido construido desde el “cuerpo”. Pues el cuerpo se manifiesta como *afección*; esto lo pudimos constatar con la expresión de la emotividad o perturbación con que la historia es contada. La singularidad de la memoria se expresa en esa manera propia de la configuración dramática de la historia (ver gráfica 2). Esta expresión de la memoria estaría en consonancia con el planteamiento que hace Ricoeur (2003) al señalar que hay *afección* (*phatos*) cuando recordamos; esta ocurre cuando los recuerdos aparecen espontáneamente, sin pedirlo (evocación), como en aquellos recuerdos que provienen de un esfuerzo de memoria (rememoración). Pues en esa búsqueda (*zetesis*), hay también *afección*; así se manifiesta la dimensión afectiva de la memoria.

A la noción de “cuerpo” en su sentido metafórico, como lo propone Nancy (2003), sugerimos una correlación con la noción de autobiografía (ver tabla 2), y proponemos complementar la relación establecida por Ricoeur (2003) entre el tiempo y el espacio, que vincula de manera dialéctica los fenómenos de datación y localización, al añadir una nueva relación entre el “cuerpo” y la autobiografía (ver tabla 3). Ahora bien, para referirnos a autobiografía como “cuerpo” narrado, tomamos la diferencia que Arendt (1993) establece entre la mera vida (*zoé*) y la existencia cualificada (*bios*), que significa una separación entre animal y ser humano, entre viviente y existente, entre naturaleza y mundaneidad.

Tabla 2. Autobiografía: un “cuerpo” narrado.

Autobiografía	Cuerpo
Despliegue narrativo, tejido, trama	Expansión
Palabras, actos, cuerpo	Exposición
Afectación, dramatismo, movimiento	Emoción
Moverse con otros, actuar/padecer	Conmoción

Tabla 3. Autobiografía como “cuerpo narrado”, una nueva relación de equivalencias a las de datación/tiempo y localización/espacio propuestas por Ricoeur.

Tiempo	Espacio	Cuerpo
Tiempo vivido	Espacio vivido	Cuerpo vivido
Tiempo cósmico	Espacio geométrico	Cuerpo anatomofisiológico (zoé)
Tiempo histórico	Espacio habitado	Cuerpo narrado (bios)
Datación	Localización	Autobiografía

De las narraciones emergen individuos singulares, cada uno de ellos con una historia de vida diferente. Así la narración configura la identidad; a través del relato de una vida se devela el quién de la acción. Es narrando su vida como el ser humano descubre el sentido de esta misma vida, atestiguando sus caminos, haciéndolos reconocibles por otros en su singularidad, apareciendo ante los demás sujetos en el espacio público. Y es esta identidad diferenciada la expresión de la pluralidad humana.

5. Nuevas comprensiones

A partir de Nancy (2003) y de Arendt (1993), usando de manera metafórica las nociones de “masa” y “cuerpo”, traemos una nueva lectura de esta otra historia del destierro, buscando re-describir la tensión entre dos miradas: Una mirada “natural”: *pérdida de tierra*, y otra “política”: *pérdida de mundo*; interpretaciones que tienen sus correlatos en lecturas también tensionales, derivadas del acercamiento al fenómeno como “evento histórico” o como “acontecimiento narrativo”. Podríamos decir entonces que el destierro, como evento histórico,

unifica al sujeto desterrado, lo deviene “masa”; y como acontecimiento narrativo, lo singulariza, lo deviene “cuerpo” (ver tabla 4).

Tabla 4. Unificación del pensamiento: “Masa”- Singularidad humana: “Cuerpo”.

Masa	Cuerpo
Punto	Expansión
Concentración (aislamiento, atomización, soledad)	Exposición - Emoción - Conmoción (Aparición, manifestación)
Ausencia de mundo	Mundo
Oscuridad	Luz
Totalitarismo	Pluralidad

Desde la comprensión de esta historia, afirmamos que el destierro -como dijimos- no solo se refiere a la *pérdida de mundo* relacionada con la expulsión violenta, el despojo y abandono del territorio, sino también -simbólicamente- a “otros destierros” que también llevan a diversas oscuridades de mundo. Muchos niños, niñas y jóvenes de Colombia y América Latina viven en destierro a causa de la violencia y la injusticia, que les limita sus posibilidades de aparecer como seres distintos ante los demás, sin que puedan actuar, construir y compartir con otros una vida digna.

La novedad de esta “otra historia” de destierro, comprendida como un todo, es que nos permitió ver a quienes viven la experiencia del destierro desde una forma humanizada que les devuelve parte del “mundo” que les ha sido privado por la violencia:

Como vida narrada, por su vulnerabilidad, el sujeto desterrado es un ser en movimiento. Las personas desterradas tienen una vida móvil, no tanto porque sean poseedoras de un “equipaje” proveniente de la memoria individual y colectiva de las propias experiencias vividas en el destierro, y de las de sus antecesores, sino por su capacidad para “moverse” del lugar en donde están, de construir de nuevo una vida propia, de ser no solo pacientes sino agentes, protagonistas de su historia. Estas historias muestran que a pesar de la pérdida de mundo, los desterrados y desterradas tienen capacidad

de actuar, de crear, de coproducir realidades y de soñar; se trata entonces de un movimiento interior hacia el mundo, movimiento del que por fortuna, siguiendo a Aristóteles, estamos dotadas las criaturas necesitadas, quienes al ser criaturas incompletas intentamos alcanzar objetos del mundo, como lo había propuesto Nussbaum (2004). En esa misma dirección, Arendt (1993) había señalado que aún en un mundo reducido, en el que prevalece la presencia de una sociedad-masa, en el ser humano existe la posibilidad de nacer de nuevo, de actuar.

Como vida narrada, la persona desterrada emerge desde su singularidad como un sujeto ético y político. La emergencia narrativa del sujeto ético, es un concepto proveniente de Ricoeur, al plantear que la narración ocupa una función articuladora entre la teoría de la acción y la teoría ética; es decir, entre la adscripción de la acción a un agente que *puede* y su imputación a un agente que *debe*. Es en ese sentido que la autobiografía muestra que el sujeto desterrado, a pesar de las imprevisiones, azares y accidentes de su vida, demuestra que permanece como alguien que puede ser reconocido por los demás, que pueden contar con él, y que es responsable de sus acciones (Ricoeur, 1996). Pero también el desterrado o desterrada es un sujeto político, en tanto construye su identidad narrativamente; una identidad política en el sentido arendtiano y por lo tanto lograda, pues la “unidad, (la) coherencia y la identidad del agente no es algo dado, sino que es una realización o logro de la acción misma” (Sánchez, 2003, p. 192).

6. Nuevos caminos de acción

A partir de estas nuevas comprensiones, presentamos las siguientes sugerencias:

Para la intervención, nuestro planteamiento está puesto frente a la política de atención a los desterrados y desterradas y a los desarrollos de memoria histórica que se llevan en nuestro país en el marco de los procesos de reparación y reconciliación.

Orientar la política pública de atención hacia la dignificación de los sujetos desterrados. Es necesario hacer una revisión crítica de las nociones usadas en ella que tienden a reducir, desvirtuar o etiquetar su condición; por

ejemplo, el uso de la expresión “desplazamiento” para referirse a la mera movilidad física, o de “víctima” para calificar al sujeto como vencido, o hablar de “vulnerabilidad” enfatizando en el sentido de carencia; todo esto en una lectura desde la antropología filosófica, que apunte a la dignificación de la persona desterrada. Además, se requiere repensar las fases de intervención de manera que se trascienda la implícita concepción lineal del tiempo, que lleva a la concepción de transitoriedad de su circunstancia, y de un antes y un después de la expulsión de su lugar de origen. Así mismo, deben examinarse los procesos de minimización del “desarraigo” con relación a las tierras y a la estabilización socioeconómica, con relación a la propuesta de una reparación estrictamente económica que pretende la restitución de la tierra perdida, sin considerar la recuperación simbólica de los territorios, ignorando además la posibilidad de re-territorialización y resignificación del territorio en los lugares de llegada, la viabilidad de la reconstrucción de nuevas tramas y relaciones humanas.

Por otra parte, se requiere repensar la fundamentación de la política basada en derechos, en términos de la consideración arendtiana del “derecho a tener derechos”, que apunta a la comprensión de la dignidad humana. Se requiere eliminar las condiciones ideológicas y materiales que promueven formas de subordinación y marginalidad, y potenciar los saberes sociales para actuar en los espacios privados y públicos, para reconocer las necesidades de grupos sociales diversos y para negociar las relaciones en los diversos ámbitos. Se exhorta a complementar una ética universalista de la igualdad para todos y todas, con una ética del cuidado, de la diferencia, en la que el otro sea también un referente, como otro concreto, reconociendo su identidad, mirándolo en su singularidad, en la manera como vive y expresa sus necesidades materiales y simbólicas en circunstancias culturales y sociales específicas (Di Marco, Brener, Llobet & Méndez, 2010). Por último, brindando una atención justa y digna del sujeto desterrado por parte de las instituciones, se precisa revisar de forma crítica y productiva sus saberes, discursos y prácticas (Llobet, 2006).

Cuidar por un ejercicio justo de la memoria en los procesos de memoria histórica. Estos procesos deben estar encaminados a velar por una memoria justa, en el sentido ricoeuriano de cuidar los ejercicios de rememoración del pasado, sin excesos, ni defectos. La concepción de “memoria colectiva” que prevalece en el contexto de los procesos de reparación y reconciliación del país, asume una interpretación común y compartida del significado de la experiencia violenta; sin embargo, como hemos mostrado en la comprensión dibujada a lo largo de este trabajo, la memoria es siempre singular aunque se despliegue en un marco social (Halbwachs, 2004), en una trama narrativa. Así mismo, estos procesos deben permitir que sean escuchados en condiciones iguales tanto quienes *ejercen* como quienes *padecen* la violencia, que la oportunidad de largas horas de escucha para los sujetos victimarios, pueda existir también para quienes han padecido esta violencia, garantizando no solo justicia en términos de aproximación a la verdad, sino en la transformación de sus realidades hacia una vida mejor (Aranguren, 2010).

Y finalmente, situando las perspectivas de investigación, cabe preguntarse acerca de los nuevos tejidos que podríamos crear por la vida y el bienestar de niños, niñas y jóvenes de América Latina. He aquí algunas:

Narrar para humanizar a los niños, niñas y jóvenes con una escucha genuina y eficaz. Desde la perspectiva hermenéutica ricoeuriana, la narración articula la configuración interna de la obra y la refiguración externa de la vida. Las nuevas narraciones de este y “otros destierros” quedarán abiertos a nuevas lecturas, con sus posibles indeterminaciones y aperturas, mostrando así su riqueza. La narración desde su cuerpo, en tanto texto, cumple una triple función de mediación entre el ser humano y el mundo (referencialidad), entre la persona y la persona (comunicabilidad); y entre el sujeto y sí mismo (comprensión de sí). Esta comprensión de sí, es lo que nos dota de humanidad (Ricoeur, 2006). Esta comprensión del mundo significa la ampliación de horizonte; en el sentido arendtiano, es la posibilidad de reconciliarnos con el. La comprensión es el modo específicamente humano de vivir.

Consideramos que desarrollar estudios como este puede ayudar a orientar las políticas y las intervenciones sociales, trascendiendo la mirada poblacional; proponemos incluir la investigación narrativa autobiográfica en las líneas de base que se construyen para el diseño y la evaluación de las intervenciones, para humanizar la racionalidad científico-técnica, complementar la comprensión de sus realidades, permitir ver lo distinto en lo común, y así posibilitar la emergencia de la pluralidad humana.

¿Cómo crear esos nuevos tejidos por la vida y el bienestar de niños, niñas y jóvenes de América Latina? Con ellos, “con los desterrados”, es con quienes queremos seguir trabajando desde esta postura política y ética, continuar la tarea emprendida para ampliar el mundo desde la narración de la memoria de sus cuerpos vividos en el destierro del hambre, la calle, la soledad, la negación, el rechazo, la estigmatización, el sufrimiento, etc.; ello podría ayudar a la comprensión de nociones como vulnerabilidad, padecimiento, y cuidado. Desde el punto de vista metodológico, por experiencia encontramos que siendo sujeto adulto es posible narrar y expresar el significado de la experiencia de la niñez y la juventud; esto se refuerza con el planteamiento arendtiano de que el pleno significado emerge solo cuando la acción ha culminado (Arendt, 2002); no obstante, es claro que la narración de un cuerpo niño o joven es distinta a la de uno adulto. Comprender el significado de la experiencia puede hacerse desde los cuerpos sufrientes, adoloridos y violentados de los niños, niñas y jóvenes que viven en “el destierro”, pues es precisamente allí, en el sufrimiento, en el límite, donde emerge la riqueza; y para hacerlo es necesario no solo escuchar sus voces de manera genuina, sino las de los otros sujetos: sus contemporáneos, predecesores y sucesores.

Optar por la tarea de narrar “otros” destierros desde esta postura política, exige una actitud cuidadosa y creativa, frente a las implicaciones de narrar la memoria de tales cuerpos desde la postura ética de salvaguardar el ejercicio de una “memoria justa”; y desde un camino de investigación narrativa autobiográfica quisiéramos aportar a la construcción de

herramientas de comprensión en ciencias sociales, con las nuevas racionalidades que nos despliegan la sabiduría práctica, el arte y la literatura.

Lista de referencias

- Aranguren, J. P. (2010). De un dolor a un saber: cuerpo, sufrimiento y memoria en los límites de la escritura. *Papeles del Ceic (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva)*, 2 (63), pp. 1-26. Recuperado el 27 de abril de 2013, de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/63.pdf>
- Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2009a). *El Despojo de Tierras y Territorios. Aproximación conceptual*. Bogotá, D. C.: Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri), Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 27 de abril de 2013, de: http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/libros/despojo_tierras_baja.pdf
- Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2009b). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá, D. C.: Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). Recuperado el 27 de abril de 2013, de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>
- Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2011a). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento Forzado en la Comuna 13*. Bogotá, D. C.: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. Recuperado el 27 de abril de 2013, de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/informe_comunal13_la_huella_invisible_de_la_guerra.pdf
- Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2011b). *San Carlos. Memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá, D. C.: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. Recuperado el 27 de abril de 2013, de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_sancarlos_exodo_en_la_guerra.pdf
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2002). Comprensión y política (las dificultades de la comprensión). *Daimon. Revista de Filosofía*, 26, pp. 17-30.
- Bello, M., Mantilla, L., Mosquera, C. & Camelo, E. (2000). *Relatos de la violencia. Impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud*. Bogotá, D. C.: Unibiblos.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 27 de abril de 2013, de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Cárdenas, L. G. (2003). La poética, la retórica y el mundo de la vida. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*. (17), pp. 57-70.
- Comisión de Seguimiento de las Políticas Públicas sobre el Desplazamiento Forzado (2009). *Proceso Nacional de Verificación. Décimo segundo informe: El desplazamiento forzado en el caso de las mujeres, hogares y niños, niñas y adolescentes*. Bogotá, D. C.: Comisión de Seguimiento de las Políticas Públicas sobre el Desplazamiento Forzado. Recuperado el 27 de abril de 2013, de: http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=52
- Congreso de la República de Colombia (1997). Ley 387 de 1997. *Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención,*

- protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*. Recuperado el 27 de abril de 2013, de:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0387_1997.html
- Congreso de la República de Colombia (2011). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 27 de abril de 2013, de:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2011/ley_1448_2011.html
- Di Marco, G., Brener, A., Llobet, V. & Méndez, S. (2010). *Democratización, Ciudadanía y Derechos Humanos. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Unsamedita.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Kohan, S. A. (2003). *Cómo se escribe una novela*. Barcelona: Debolsillo.
- Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), pp. 367-389.
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 149-176.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Nussbaum, M. C. (2004). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (2011). *Desplazamiento forzado, tierras y territorios. Agendas pendientes: la estabilización socioeconómica y la reparación*. Bogotá, D. C.: Colección Cuadernos INDH. Recuperado el 27 de abril de 2013, de:
<http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?x=65523>
- Restrepo, B. (2008, septiembre 15-19). *Dimensión existencial del destierro. Ponencia presentada en el Seminario Destierros y Migraciones: Experiencias, impactos y políticas del éxodo interno y externo en Colombia*. Medellín. Colombia.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Tomo I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25 (2), pp. 9-22.
- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt: El espacio de la política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Uribe, M. T. (2002). El desplazamiento forzado interno. Notas para un debate. *Desde la Región*, (37), pp. 2-3.
- Villa, M. I. (2011). Desplazados y refugiados: entre ser, merecer y ocultar su situación. A propósito de la migración forzada de colombianos en Colombia, Ecuador y Canadá. En B. Feldman-Bianco, L. Rivera, C. Stefoni & M. I. Villa (comps.) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*, (pp. 339-366). Quito: Flacso Ecuador, Clacso, Universidad Alberto Hurtado.
- Villa, M. I., Jaramillo, A. M. & Sánchez, L. A. (2007). *Migración forzada de colombianos en Colombia, Ecuador y Canadá*. Medellín: Corporación Región, UBC, Flacso Ecuador.

Referencia para citar este artículo: Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmols, C. & Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 493-514.

Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis*

JOEL ORLANDO MARIN- BEVILAQUA**

Profesor en la Universidad Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

CARLES FEIXA-PÀMPOLS***

Profesor Universitat de Lleida, Lleida, España.

ROSER NIN-BLANCO****

Consultora Universitat Oberta de Catalunya, Manresa, España.

Artículo recibido en diciembre 12 de 2012; artículo aceptado en marzo 14 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *El artículo analiza las experiencias migratorias y las transiciones en el sistema educativo y en el mercado laboral de un grupo de jóvenes inmigrados, en la ciudad de Lleida (Cataluña, España). La principal técnica de investigación fueron diez entrevistas orales a jóvenes inmigrados de distintas nacionalidades, complementadas por la observación y por entrevistas a profesores. Para los jóvenes, la escuela se convirtió en la principal institución de aprendizaje y reconstrucción de las relaciones de amistad y convivencia grupal en el país de acogida, pero también un espacio de tensiones, conflictos, violencias y discriminaciones. En un contexto de crisis, los jóvenes inmigrados enfrentan problemas para llevar a cabo las transiciones laborales, causados por las restricciones legales a la inmigración, prejuicios raciales, precarización de las relaciones de trabajo y elevadas tasas de desempleo. Finalizamos esta investigación concluyendo que los sueños de estos jóvenes coinciden con los sueños de sus familiares adultos y de la mayoría de sus coetáneos: poder construir un proyecto de vida autónomo.*

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): juventud, inmigración, escuela, España.

Palabras clave autores: transiciones, trabajo juvenil.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, forma parte del proyecto denominado *Joves, immigració i convivència a Lleida* (Jovic), dirigido por Carles Feixa y coordinado por Roser Nin, con la participación de Joan Ramón Saura, Núria Bautista y Joel Orlando Bevilaqua Marin [CO8084]. El proyecto fue financiado por el Ayuntamiento de Lleida, Cataluña, España, y se llevó a cabo entre enero de 2008 y septiembre de 2011. Área de Conocimiento: Antropología. Subárea de Conocimiento: Antropología Urbana. Su actualización se inscribe en el proyecto *La Generación Indignada (Genind)*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad [CSO2012-34415], en el que participan los dos primeros autores del texto.

** Doctor en Sociología (Universidade Estadual Paulista). Profesor en la Universidad Federal de Santa Maria-Brasil. Correo electrónico: bevilaquamarin@gmail.com

*** Doctor en Antropología, profesor en la Universidad de Lleida-España, Coordinador del Centre d'Estudis sobre la Joventut. Correo electrónico: feixa@geosoc.udl.cat

**** Educadora social y Antropóloga. Hace más de 15 años trabaja con jóvenes. Actualmente Consultora del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Correo electrónico: rosernin77@gmail.com

Migrant Youth in Lleida - Catalonia, Spain: School and work transitions in a context of crisis.

• **Abstract (analytical):** *The article analyzes the migratory experiences and the transitions in the educational system and the labor market of a group of young immigrants in the city of Lleida (Cataluña, Spain). The main research technique was ten oral interviews to young immigrants from different nationalities, complemented by observations and interviews to professors. For the youngsters, the school became the main institution for learning and rebuilding the relations of friendships and group coexistence in the host country, but it was also a space for tensions, conflicts, violence and discrimination. In a context of crisis, the young immigrants face problems to carry out the labor transitions, caused by the legal restrictions to immigration, racial biases, precarization of labor relationships and high unemployment rates. We end this research concluding that these young people's dreams coincide with those of their adult relatives and most of their contemporaries: to be able to forge an autonomous life project.*

Key words (Social Science Unesco Thesaurus): youth, immigration, school, Spain.

Authors key words: transitions, youth work.

Jovens imigrados em Lleida-Catalunha, Espanha: transições escolares e laborais em um contexto de crise

• **Resumo (analítico):** *O artigo analisa as experiências migratórias e as transições no sistema de educação e no mercado de trabalho de um grupo de jovens imigrantes, na cidade de Lleida (Catalunha, Espanha). A principal técnica de investigação forma dez entrevistas orais com jovens imigrantes de distintas nacionalidades, complementadas com a observação e com entrevistas a professores. Para os/as jovens a escola se converteu na principal instituição de aprendizagem e reconstrução das relações de amizade e convivência grupal no país de acolhida, mas também um espaço de tensões, conflitos, violências e discriminações. Em um contexto de crise os/as jovens imigrantes enfrentam problemas para superar as transições no trabalho, causadas pelas restrições legais e a imigração, preconceito racial, precarização das relações de trabalho e elevadas taxas de desemprego. Finalizamos esta pesquisa concluindo que os sonhos destes jovens coincidem com os sonhos de seus familiares adultos e da maioria de seus pares: poder construir um projeto de vida autônomo.*

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): juventude, imigração, escola, Espanha.

Palavras-chave autores: transições, trabalho juvenil.

-1. Introducción. -2. Metodología. 3-. La inmigración como experiencia vivida por los sujetos jóvenes. -4. Transiciones escolares. -5. Transiciones en el mercado de trabajo. -6. Consideraciones Finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Al final del siglo XX, la inmigración en España se convirtió en un tema relevante en las agendas de debates de diversas instituciones públicas y privadas. Sujetos políticos, empresarios y empresarias, policías, periodistas, asistentes sociales, educadoras y educadores, sindicalistas, investigadores e investigadoras, entre otros agentes sociales,

trataron bajo perspectivas e intereses diversos de comprender y construir una conciencia pública acerca del fenómeno de la inmigración. La cuestión de la inmigración contemporánea se presenta con nuevas y complejas dimensiones, resultado de la intensidad, rapidez y razones de la llegada de inmigrantes originarios de diversos continentes. Otra cuestión emergente se refiere a los conflictos de los modos de incorporación de los y las inmigrantes en la vida económica,

política y social de España, que ganaron mayor visibilidad social con la crisis económica instalada al final de la década pasada.

De manera semejante a otras ciudades españolas, Lleida, localizada en Cataluña, vivió un intenso y rápido proceso migratorio, desencadenado desde la década de 1990. Entre 2000 y 2009 llegaron a Lleida aproximadamente 23.000 personas extranjeras, lo cual representa el 20% de la población y casi la totalidad del crecimiento vegetativo de la ciudad. Una parte -significativa por sí misma- de estos agentes sociales migrantes son menores de edad, puesto que el porcentaje de menores pasó de ser de un 14% en 2005 a un 16% en 2007. Jóvenes, oriundos de América Latina, África, Asia y Este Europeo, se establecieron en Lleida en procesos migratorios familiares o individuales, involuntarios o voluntarios. Así, la intensificación de los flujos migratorios en Lleida originó nuevos problemas, ejemplarizados en la denominada “juventud inmigrada” (Feixa, Nin, Saura, Bautista & Marin, 2011).

En la comunidad autónoma de Cataluña, el problema relacionado con la juventud inmigrante fue dramatizado por los medios de comunicación masivos y por los informes policiales, especialmente después de diversos conflictos en espacios públicos, protagonizados por integrantes de las llamadas “bandas” juveniles de origen latinoamericano. A partir de entonces, surgió la institucionalización de la problemática de los jóvenes y las jóvenes inmigrados, o de las “bandas latinas”, despertando el interés de universidades e instituciones de investigación en la comprensión del fenómeno y en la proposición de políticas sociales. Así, en 2005, el Ayuntamiento de Barcelona, fundamentándose en los principios de prevención para las políticas de seguridad y convivencia social, realizó una investigación pionera sobre los problemas de la inmigración juvenil y emergencia de las “bandas latinas”. Esta investigación, dirigida por el antropólogo Carles Feixa (2006), tuvo como objetivo comprender el fenómeno y reflexionar sobre las políticas de inclusión de los jóvenes inmigrados. Otros estudios, también dirigidos por Feixa, fueron realizados con posterioridad en las ciudades catalanas de Vilafranca del Penedès

(Feixa, Nin, Colell & Bautista, 2010) y Lleida (Feixa, Nin, Saura, Bautista & Marin, 2011), siguiendo las mismas orientaciones teórico-metodológicas utilizadas en la investigación de Barcelona.

En este artículo, nuestro objetivo es analizar las experiencias migratorias y las vivencias de las transiciones en el sistema educativo y en el mercado de trabajo, de un grupo de jóvenes asentados en la ciudad de Lleida. El artículo se divide en cuatro partes, además de la introducción y de las consideraciones finales. Primero, presentamos los aspectos metodológicos, después las experiencias migratorias vividas por los jóvenes y las jóvenes, y a continuación, analizamos las transiciones de la gente joven inmigrada, en el sistema educativo y en el mercado de trabajo.

2. Metodología

La investigación fue realizada con base en una metodología cualitativa. Para la obtención de los datos, utilizamos la entrevista con sujetos jóvenes inmigrados y con profesoras y profesores, así como la observación participante. La fuente principal han sido las entrevistas, dirigidas a diez jóvenes inmigrados, entre 14 y 23 años. En conjunto, dichas entrevistas comprenden cuatro grandes tipos de diversidades: 1) Diversidades referentes a los continentes y nacionalidades de origen, con dos informantes provenientes de África (Marruecos y Senegal), seis de Latinoamérica (cuatro de República Dominicana y dos de Brasil), una del Este europeo (Montenegro) y uno de España (procedente de la segunda generación de inmigrados dominicanos); 2) Diversidad de género (5 muchachos y 5 muchachas); 3) Diversidad del nivel escolar (4 son estudiantes de secundaria y 6 no estaban estudiando); 4) Diversidad de actividad económica (una tiene 14 años de edad, por lo tanto, legalmente no puede trabajar, dos se consideran “en paro” y siete llevan a cabo trabajos precarios). La finalidad de las entrevistas era captar, a partir de sus narrativas autobiográficas, la visión de los y las jóvenes sobre sus procesos migratorios y sobre sus vivencias escolares y laborales. Un total de ocho entrevistas fueron realizadas a

jóvenes vinculados a actividades deportivas y culturales promovidas por el Área de Juventud del Ayuntamiento de Lleida.

De manera complementaria, realizamos entrevistas a profesoras y profesores que trabajan en una institución escolar que acoge a estudiantes inmigrados. En general, los profesionales del centro educativo han cooperado positivamente con la investigación, tanto por posibilitar nuestra presencia para la observación como por conceder entrevistas. Así, el principal camino de entrada fue un instituto, que es la primera institución en la fase de llegada de las personas jóvenes inmigradas y constituye el nexo de la unión entre sus familias y la sociedad de acogida. Asimismo, procuramos llevar a cabo la observación de los jóvenes y las jóvenes en espacios públicos y en una institución escolar. Primero comenzamos a observar en el aula de acogida a los sujetos recién llegados, así como en los patios y espacios de acceso. En otros momentos, realizamos observaciones en las calles y en espacios públicos de ocio frecuentados por estos jóvenes.

Es importante registrar que, como sucede en cualquier investigación con menores de edad y con sujetos en situación de vulnerabilidad, la ética del trabajo de campo implica tener especial cuidado en respetar el código deontológico. Más allá de las normas aprobadas por la *American Anthropological Association* (AAA), en la antropología europea y brasileña no se aplica un código estricto, sino una tradición no escrita, pero igualmente respetada, que se basa en la reciprocidad con los sujetos estudiados, asegurando la protección de los datos personales, el anonimato de los informantes, y la confidencialidad de los espacios de observación. Así, utilizamos pseudónimos para todos los sujetos informantes que participaron en esta investigación.

3. La inmigración como experiencia vivida por los jóvenes

Los procesos migratorios, expresados en éxodos, destierros, exilios, deportaciones, prohibición, diásporas y tantas otras formas de desplazamientos, voluntarios o involuntarios, legales o ilegales, fueron y son recurrentes en

la historia de la humanidad. Y, posiblemente, continuarán existiendo a lo largo de los próximos años, décadas y siglos.

En los contextos contemporáneos, vivimos una acelerada e intensa interdependencia global, que alcanza de forma diferente a los continentes del planeta, países, regiones de los países, clases y grupos sociales. La globalización ha facilitado no solamente la mayor circulación de servicios y mercancías, sino también la movilidad de las personas que parten en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida, así como la intensificación y modernización de los dispositivos legales, técnicos y policiales que controlan y restringen las migraciones transnacionales. Las razones de los flujos migratorios son variadas, entre ellas: pobreza, miseria, hambre, crisis económicas, deudas externas, problemas ambientales, guerras civiles, emergencia de gobiernos autoritarios, inestabilidades de los dispositivos legales, persecución religiosa, conflictos étnicos, entre otras formas generadoras de inseguridad y violencia.

Las personas que se lanzan en los flujos migratorios pertenecen a diferentes clases sociales, aunque predominen poblaciones integrantes de las clases sociales empobrecidas. De acuerdo con Hall (2003), estas personas creen en el “mensaje” del consumismo global y se desplazan hacia otros países, en busca de mayores facilidades de acceso a los “bienes”, de mejores oportunidades de trabajo y de mejores condiciones de vida. Con la inmigración, se crean “enclaves” étnicos minoritarios en el interior de los Estados-Naciones, pluralizando las culturas y las identidades nacionales, haciéndolas cada vez más híbridas.

En los contextos globalizados, la intensificación de los flujos migratorios en muchos países europeos se tornó un problema social emergente. Estudiando el caso de España, Cachón (2011) distingue tres etapas de la historia social de la inmigración, construidas a partir de los cambios cualitativos de carácter estructural. En la primera etapa, desencadenada hasta 1985, el incipiente proceso migratorio era marcadamente de origen europeo y latinoamericano. El autor entiende que tales flujos migratorios estaban

asociados al desplazamiento de trabajadores y trabajadoras de las empresas transnacionales, a la incipiente ocupación residencial en las costas litorales por personas jubiladas, y al exilio de motivación política, especialmente en países que instituyeron regímenes dictatoriales. En la segunda etapa, situada entre 1986 y 1999, España se convirtió en uno de los principales destinos de trabajadores y trabajadoras inmigrados, que transformó la inmigración en un “hecho social” repleto de novedades. Para el autor, la inmigración se presenta *nueva* por las regiones de origen y sus niveles de desarrollo, destacándose los países de África, de Asia y del Este de Europa, por la diversidad cultural y religiosa; por los rasgos fenotípicos árabes, negros y asiáticos, que permiten una identificación entre la población; por los atractivos económicos desencadenados por la unificación de la economía europea y la ampliación del mercado de trabajo español; y por el hecho de ser, inicialmente, un proceso migratorio individual, de hombres o de mujeres. La tercera etapa, que tuvo inicio en 2000, quedó marcada, no tanto por la notable intensificación de los flujos migratorios, sino, sobre todo, por la producción de la “institucionalización” de la inmigración como un “problema social”.

Valiéndose de las formulaciones teóricas de Lenoir, Cachón (2005) entiende que la construcción del “problema social” de la inmigración en España está asociada a tres factores interrelacionados: el primero emergió de las transformaciones del mercado de trabajo, experimentados desde mediados de la década de 1980, que de muchas formas afectaron la vida cotidiana de las personas; entre tanto no fueron suficientes para desencadenar procesos de “formulación pública”. En segundo lugar, la inmigración en España se volvió un “problema social” en virtud de los procesos de “evocación” -especialmente por los medios de comunicación masivos que, a partir de diversas perspectivas, buscaban crear una conciencia pública sobre la cuestión migratoria-, de “imposición” -por medio de debates en las esferas públicas protagonizados fundamentalmente por las instituciones mediadoras de los trabajadores y trabajadoras inmigrados- y de “legitimación”

-que implica el reconocimiento de la inmigración por las instituciones oficiales-. Por fin, la “institucionalización” del problema social fue construida por la creación de foros de inmigrantes en diferentes niveles administrativos, por la promulgación de Leyes de Inmigración y de Planes de Integración de la población inmigrante, por la firma de convenios bilaterales -con Colombia, Ecuador y Marruecos-, por la creación de instancias administrativas orientadas para esta cuestión, y por el aumento considerable de investigaciones sobre el nuevo fenómeno social.

Según Jiménez (2010, p. 377), la “juventud-inmigrante” se presenta como una categoría social imprecisa en su delimitación conceptual; pero existe un importante proceso de debate y construcción de un objeto de investigación de las ciencias sociales:

(...) específicamente, se vislumbra como una línea temática de acción emergente dentro del campo de la investigación en general y de los estudios de juventud en particular, aunque en la actualidad los estudios sobre el tema sean escasos por la recién llegada masiva de los flujos migratorios.

Para la autora, la cuestión de la juventud inmigrante es visible socialmente y es un tema presente en los medios de comunicación, en el imaginario social y en las recientes agendas de las políticas públicas de España. Esa problematización social, según la autora,

(...) ha propiciado la instrumentalización de la juventud inmigrante como objeto de debate e intervención desde las políticas públicas, pretendiendo de forma general, entre otras cuestiones, el control y la regulación de los flujos migratorios, la integración de la población joven inmigrante así como el acceso a los derechos y a la nacionalidad (Jiménez, 2010, p. 377).

En la última década, la inmigración transnacional se ha convertido en España en un fenómeno social complejo y multifacético, lo que resulta en una multiplicidad de visiones, análisis e interpretaciones. Partiendo de un

enfoque etnográfico, Feixa (2006, 2010 y 2011) comprende el fenómeno de la inmigración en Cataluña a partir de las experiencias vividas por los diferentes sujetos sociales, que transitan en diferentes tiempos y espacios geográficos, sociales y culturales, llevados por la búsqueda de un lugar para vivir y trabajar. En la reflexión de procesos referentes a la gran movilidad demostrada por la inmigración, el autor toma en cuenta algunas de las relaciones inherentes a la complejidad de las acciones puestas en práctica por las familias de los sujetos jóvenes, destacando que, en los países de origen, los procesos inmigratorios desencadenaron los intercambios mantenidos entre las personas inmigradas y los familiares que permanecieron en sus países de origen, hacia las diferentes formas y estrategias adoptadas por las familias para emprender las travesías hasta España, hacia los conflictos sociales que emergen de la convivencia cotidiana entre los diferentes grupos y sujetos sociales, así como hacia el futuro proyectado por los jóvenes y las jóvenes inmigrados para vivir en la sociedad de asentamiento.

Bajo este enfoque, la comprensión de los procesos migratorios implica una inmersión en las trayectorias de vida de cada joven, para captar los significados atribuidos no solamente a su propia inmigración, sino también al grupo familiar de pertenencia. Con esta consideración metodológica, fue posible percibir particularidades en las experiencias inmigratorias de los jóvenes y las jóvenes entrevistados, que pueden ser agrupadas en cinco situaciones diferentes:

En la primera situación, destacamos las trayectorias migratorias de cuatro jóvenes entrevistados, originarios de América Latina, que llegaron a Lleida cuando estaban viviendo la segunda infancia, configurándose el fenómeno que podría ser categorizado como inmigración infantil. Margarida (Brasil, 14 años) llegó cuando tenía apenas 8 años de edad, acompañada por su madre, que decidió inmigrar después de su proceso de separación, con el objetivo de encontrar trabajo. En su evaluación, la inmigración fue perfecta para su madre, pero para ella significó pérdidas de convivencia con su padre, abuelos, primos y

primas, amigas y amigos, además de perder la comodidad de la amplia casa en que vivía en Brasil. Para ella, la inmigración fue, en gran medida, traumática, y le comportó problemas de convivencia tanto social como escolar, lo que la llevó a experimentar un proceso de rebeldía. Sheyla (República Dominicana, 18 años) llegó a Lleida a los 12 años de edad, siguiendo los planes de su madre de reagrupar a todos sus hijos. Ella dice que fue informada que debería viajar a España tan sólo dos días antes de su viaje; tal acontecimiento le impidió despedirse de sus amigos y de sus amigas, compañeras, compañeros y familiares. En el reencuentro, en el aeropuerto, casi no reconoció a su madre, que la había dejado cuando tenía cinco años de edad. Ese mismo día también tuvo la sorpresa de conocer a su padrastro y a su hermano recién nacido. Los hermanos Dodge (17 años) y Jesús (16 años) partieron de República Dominicana en 2001, cuando tenían 9 y 8 años de edad, respectivamente. Conforme relatan, desde la década de 1980 la familia vive un proceso de inmigración en cadena, puesto que sus tíos, tías y primos se instalaron en los Estados Unidos o en España. Quienes estaban instalados acogían a quienes llegaban a sus casas, dándoles información y buscándoles trabajo. Dos años después, Dodge y su hermano llegaron a Lleida, creyendo que pasarían un tiempo de vacaciones y luego volverían a su país.

A pesar de ser diversas las razones para la migración, las historias de vida de este grupo de jóvenes revelaron la existencia de aspectos en común: las madres inmigraron hacia Lleida, en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida y, posteriormente, traían a los hijos e hijas que permanecían en sus países de origen. La migración encierra un proyecto familiar, concebido por las madres, pero los niños y niñas no siempre comprenden el significado de evaluar las implicaciones de la inmigración en sus vidas. Por consecuencia, aceptaron la decisión ya tomada, por el simple y profundo deseo de reencontrar a sus madres.

En una segunda situación, presentamos la inmigración juvenil. En este caso, la inmigración fue una iniciativa tomada por el propio joven, en virtud de la autonomía personal, en el contexto de la partida rumbo

a Lleida. Esta situación puede ser ilustrada por las historias de vida de Laidy (República Dominicana, 20 años) y Jordani (Brasil, 23 años). Laidy fue criada por su padre y por sus abuelos paternos y poco convivió con su madre. A los 15 años, con ayuda de su tío, se hizo líder de la banda juvenil Latin King. Después del asesinato de su tío, se sintió amenazada y decidió, a los 18 años, inmigrar a Lleida con el propósito de reencontrar a su madre y hermanas maternas, y empezar una nueva vida. Jordani relata que, durante su niñez, siempre soñó en convertirse en un jugador de fútbol famoso, sueño este también anhelado por su padre. Por su ilusión de ser futbolista, no se dedicó a los estudios escolares. A los 18 años, viendo que su realidad lo alejaba cada vez más de su sueño, inmigró con la idea de recomenzar un nuevo proyecto de vida y reencontrarse con su madre, residente en Lleida desde hacía 10 años. En esas dos trayectorias inmigratorias, el deseo de inmigrar fue de los jóvenes, a pesar de que los familiares ya asentados en Lleida tuvieron un papel fundamental en la motivación, acogida, auxilio financiero y emocional. Estos jóvenes inmigraron en un momento de transformación de sus vidas, en el sentido de conquista de la autonomía personal y construcción de proyectos de mudanzas: mientras Laidy temía por la propia vida en su país, Jordani buscaba viabilizar nuevas formas de incorporación social y laboral.

En la tercera situación, presentamos dos trayectorias de vida cuyas particularidades son el proceso eminentemente familiar de la inmigración, la edad temprana en la que se lleva a cabo y el lugar de origen de los jóvenes. King (17 años) partió de Senegal en dirección a España, en 1995, cuando tenía apenas 3 años de edad. El cuenta que su padre, un pescador en Kamassal, fue el primero en llegar a España, y después volvió para buscar a su madre y a sus cuatro hermanos todavía pequeños. El motivo de la inmigración familiar fue la pobreza de Senegal y el sueño de encontrar mejores condiciones de vida en España. Puesto que partió en su primera infancia, King dice que no recuerda su tierra natal, pero habla castellano, catalán y un poco de mandíbar, la lengua de su

país de origen. Jade (19 años) nació en Melilla (Marruecos), de padre marroquí y madre francesa, por lo que tiene la doble nacionalidad. Pasó apenas su primera infancia en su ciudad de origen, y a los cinco años llegó a Vilafranca del Penedés, donde su padre, que había emigrado unos años antes, trabajaba de pescador. Ella se considera una persona que ha vivido entre varias culturas y es políglota, pues habla español, catalán, bereber, inglés y francés. En ambos casos, las familias son musulmanas y la aventura migratoria aconteció en la primera infancia, conducida por sus padres en una tentativa de alcanzar mejores condiciones de trabajo y remuneración y garantizar el ejercicio de su papel de jefe y proveedor de la familia.

En otra situación, la particularidad de la trayectoria migratoria es el lugar de origen -Este Europeo- y la motivación -guerra-. Para Layla, una joven montenegrina de 18 años de edad, la emigración fue desencadenada por la guerra entre serbios y croatas, en la década de 1990. Su familia inmigró en España en 2001, a causa de la crisis generada por la guerra y al temor del ingreso obligatorio al servicio militar de los otros dos hijos, entonces adolescentes. El proyecto migratorio fue desencadenado por el padre, como empleado de una red internacional de restaurantes. Para la joven montenegrina, “hay cosas que te quedan impactadas en la memoria, porque yo me recuerdo una vez, a las doce de la noche, salíamos del piso de arriba para bajar abajo al refugio, y mi padre me tenía en los brazos, y mi hermano abrió la puerta cuando, de repente, apareció todo blanco, el cielo era blanquísimo, se veía... y solo se oyó ‘Pum’ y nos tiró para atrás”. Ahora, Layla entiende que su proceso migratorio apuntaba como posibilidad de reconstruir la vida y dejar atrás el país de origen, devastado por la guerra.

Sin embargo, cabe mencionar la historia de vida de un joven que puede ser considerada como un prototipo de la segunda generación de inmigrados. DJ Dengue, 23 años, nació en Cervera (Lleida) de padre catalán y de madre dominicana. Su madre llegó a España en 1984, integrando las primeras oleadas de inmigrantes dominicanos, para trabajar como auxiliar de enfermería. A pesar de siempre haber vivido en Cataluña, él se identifica como “joven latino”,

pues convive y comparte los mismos gustos musicales y estilos de vida de la juventud latina de Lleida.

Las historias de vida destacadas anteriormente indican que las experiencias migratorias son plurales, en relación con la diversidad de los países de origen, con las motivaciones de la migración, con las trayectorias migratorias, con la edad de inmigración, religión, cultura, poder de decisión sobre la migración y capacidades de incorporación. Pero a partir de esas trayectorias, es posible afirmar que la migración integra un proyecto familiar. Los primeros en llegar son los adultos, ya sean madres o padres, en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida, en Lleida. Posterior al asentamiento, los adultos y adultas concretan el proyecto de reagrupación familiar, con la migración de los hijos e hijas, en edades y niveles de escolarización variables. Por tanto, no existen indicadores de menores que se aventuraron a emigrar de forma individual, pues todos los sujetos entrevistados hacen referencias a una familia y a un proyecto migratorio familiar.¹

Es preciso hacer notar que la posibilidad de trabajo fue motivada por los intensos y continuos flujos migratorios, experimentados a lo largo de la década de 1990 y mediados de la década siguiente. Los flujos migratorios hacia España fueron constituidos por mujeres de origen latinoamericano. Como enfatizan Recio y Costa (2006, p. 36),

(...) la estructura del mercado laboral español funciona como llamamiento de las mujeres americanas, especialmente las latinoamericanas. La estructura laboral española les permite una rápida inserción en el mundo de trabajo, ya sea en el formal o en el sumergido y bajo condiciones laborales que acostumbran a ser pésimas. Las mujeres saben que podrán dedicarse al

cuidado de las personas y al servicio doméstico, puesto que estas tareas están dejando de ser realizadas por las mujeres de la familia y son externalizadas.

A partir de un estudio sobre los procesos migratorios de colombianos, Micolta (2007, p. 7) destaca que muchas razones indujeron a los padres y madres a llevar las hijas e hijos a España, especialmente para

(...) ofrecerles a los hijos un mejor futuro (dado que en España hay oportunidades de educación, mejores condiciones materiales y una vida más segura), la necesidad de cumplir con el rol parental y por mantener unido al grupo familiar. En la explicación de estas motivaciones se evidenció el apoyo que ofrecen las redes familiares en la migración de sus miembros y la participación de los hijos en la planeación del proyecto migratorio.

En el caso de las familias de origen latinoamericano, según Canelles (2006a, p. 78), la reagrupación familiar siempre implica cambios y necesidades de renegociación al interior de las familias:

A pesar de las diferencias por países y familias concretas, el impacto del reagrupamiento produce en todos los casos una necesidad de renegociación en las relaciones familiares, de género y de generación. El choque del reencuentro pasa por factores como el tiempo de separación, las experiencias tanto de la madre como de los hijos durante la separación, y las expectativas creadas. Al igual que los jóvenes hablan de impacto de la venida, las madres son conscientes de lo traumática que es la reagrupación para sus hijos y de la involuntariedad de este proceso para los jóvenes frente a la decisión que ellas tomarán.

La inmigración constituye un proceso vivido de maneras diversas por cada joven y por cada familia; de todos modos existen dos elementos que unifican a todos los jóvenes referenciados en la investigación: se encuentran en la misma ciudad -Lleida- y participaron en un proceso migratorio decidido por sus padres y madres

¹ Excepto en el caso de los MNA (menores no acompañados) entrevistados que eran originarios de Marruecos y Argelia. Los menores no acompañados son niños (normalmente chicos) que tienen un proyecto migratorio autónomo y cruzan solos el estrecho de Gibraltar buscando un futuro mejor para ellos y para sus familias, poniendo en riesgo, muchas veces, sus vidas. Estos niños provienen principalmente del norte de África y del África Subsahariana.

o, en algunos casos, tuvieron cierto poder para escoger. Entre tanto, los colectivos de jóvenes llegados a Lleida pasan a ser identificados desde una categoría social unificadora, genérica: la de “jóvenes inmigrantes”, categoría impuesta desde el exterior por instituciones o por los otros que no quieren ser identificados como tales.

Al llegar a Lleida, los jóvenes y las jóvenes necesitan desarrollar procesos individuales y colectivos de interacciones y negociaciones culturales. Como todos los inmigrantes, las personas jóvenes se han visto obligadas a “aprender a habitar como mínimo dos o más identidades, a hablar dos o más lenguajes culturales, a traducir y a negociar entre ellos” (Hall, 2003, p. 89). Estos jóvenes tuvieron que compartir más de un mundo, sin pertenecer completamente a ninguno de ellos, de forma que sus identidades son ambiguas, flotantes, desplazadas, contradictorias e inconclusas. En la condición de inmigrantes, esos jóvenes y esas jóvenes viven en los *entrelugares*, en tránsitos continuos. Sus identidades culturales son móviles, múltiples, híbridas y transnacionales, una vez que actúan en un marco de referencias que trasladan de sus países de origen, pero necesitan negociar con individuos de diferentes naciones y culturas. En la experiencia migratoria, los jóvenes de diversas nacionalidades se transforman irreversiblemente, de modo que será imposible un regreso hacia sus lugares de origen. Por lo tanto, estos jóvenes tienen que integrarse al sistema escolar, por lo menos hasta los 16 años de edad, y experimentar las transiciones al mercado de trabajo.

4. Transiciones en el sistema educativo

Una de las dificultades con la que se encuentran los jóvenes y las jóvenes que han migrado está referida a las vivencias y transiciones a través del sistema educativo en España. Feixa se aproxima a la cuestión de la inmigración juvenil, investigada en Barcelona (Feixa et al., 2006), Vilafranca del Penedès (Feixa et al., 2010) o Lleida (Feixa et al., 2011), a través de los conflictos que emergen, en buena parte, de los desencuentros con alteridades de sí y de los otros. Estos jóvenes son portadores

de una pluralidad de visiones de mundo y, en España, se encuentran y desencuentran con otros individuos, nacionales o igualmente extranjeros, que también cargan consigo diferentes visiones de mundo. Recorriendo el análisis de diversas cuestiones de los contextos de estudio, Feixa fija su atención en la situación con la que se encuentran los jóvenes inmigrantes, generada por la conflictividad que emerge de las situaciones y contextos dramatizados en los desencuentros entre los diversos agentes sociales, percibidos como portadores de diferentes generaciones, concepciones de mundo, proyectos de vida y formas de delimitar la temporalidad de la experiencia social. Más específicamente, el autor busca comprender el fenómeno de la inmigración juvenil en Cataluña como experiencias vividas de encuentros y desencuentros de individuos diferentes por su nacionalidad, edad, grado de escolarización, etnia, sexo, color de la piel, credos religiosos, agremiaciones político-sociales, estilos de consumo, manifestaciones culturales, dentro de otros factores. Cuando se trata del tema de la juventud, es necesario mirar las relaciones que ocurren en los espacios escolares, en sus posibilidades de aprendizaje, de convivencia, de sociabilidad y de conflicto.

En las sociedades contemporáneas, la escuela es reconocida como institución fundamental en la socialización de los niños, niñas y adolescentes. Desde finales de la segunda guerra mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establecieron luchas por el reconocimiento de los derechos de todos los niños y niñas, independientemente de color, sexo, edad, religión y nacionalidad. Esas organizaciones construyeron la noción de que los niños y adolescentes, son sujetos con derechos, que necesitan de protecciones específicas y de educación escolar adecuada, que deben ser garantizados por el Estado, por la sociedad y por la familia (Marin, 2006). Por esos principios universales, la escuela se convierte en la institución de acogida, de ámbito estable y universal, de todos los niños y adolescentes que han inmigrado, al menos hasta los 16 años de edad.

Por esa razón, la escuela es la primera y principal institución de encuentros de diferentes personas, sean ciudadanos o ciudadanas autóctonos o inmigrantes de aquí o de allí, sean niños, jóvenes o adultos, sean hombres o mujeres, sean católicos, musulmanes, ortodoxos, protestantes, ateos, etc., entre otras particularidades económicas, sociales y culturales que caracterizan la pluralidad social de los contingentes de personas que han migrado, en los contextos globalizados. La escuela se transforma, entonces, en una caldera en ebullición de diversidades socioculturales, de cuya convivencia obligatoria emergen negociaciones y conflictos. La escuela es la institución que recibe a todos los niños y jóvenes vengan de donde vengan, constituyendo un espacio privilegiado para comprender tanto las nuevas redes de sociabilidad y convivencia como las manifestaciones de conflictos, que se expresan en las prácticas disruptivas y en las violencias simbólicas o físicas.

Para garantizar los derechos de los niños y jóvenes en edad de escolarización obligatoria, el Estado español instituyó el aula de acogida, con propósitos de recibir a los recién llegados, enseñar el idioma catalán y realizar la transición hacia las aulas ordinarias en los centros educativos. De acuerdo con Palou (2006, p. 230), las aulas de acogida:

(...) son intermedias o de transición, abiertas, intensivas y flexibles, son un espacio de transición entre la llegada al centro y el paso al aula ordinaria. Pero la realidad es que el alumno pasa el 90% de su tiempo escolar en el aula ordinaria, prácticamente sin soportes; claro, también hay que decir que todo depende de los recursos que el centro tenga asignados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, lo cual variará substancialmente según el cómputo de horas que el alumno/a pasa en esta aula de aprendizaje.

A partir del estudio realizado en Barcelona, Palou (2006, p. 230) destaca que los jóvenes inmigrantes de Latinoamérica no siempre consiguen comprender el significado y la importancia de las aulas de acogida para su integración escolar y social:

Estas aulas de acogida son vistas por los alumnos latinos como una clase de estudio de un idioma obligatorio más y no como una necesidad vital imprescindible para su comunicación, ni para su desarrollo tanto en la vida cotidiana en el centro o para acceder o progresar en su nivel académico o para desarrollarse en la sociedad catalana.

En Lleida, una institución educativa, tradicionalmente orientada para la formación de cuadros obreros, fue adaptada para acoger los continuos flujos migratorios de niños, niñas y jóvenes llegados desde la década de 1990, con el propósito de enseñar las lenguas española y catalana, además de otros contenidos curriculares indicados para los diferentes niveles escolares. Desde el punto de vista de los profesores y profesoras entrevistados, las dificultades del trabajo en el centro educativo se encuentran relacionadas con la gran cantidad de alumnos y alumnas inmigrados, de distintas: nacionalidades, lenguas, culturas, y con niveles de escolaridad muy dispares entre ellos. De esta forma, los profesores y profesoras no siempre consiguen responder de forma adecuada a las dificultades que surgen en el quehacer escolar cotidiano, que pueden ser causadas por diferentes factores: carencias psicológicas y/o emocionales de los alumnos, falta de referentes, falta de acogida y exclusión con la consiguiente inadaptación a los reglamentos escolares; conflictos entre los diversos grupos, dificultades en el calendarizar reuniones con muchos padres y/o madres, y falta de interés por el aprendizaje de la lengua catalana, especialmente por parte de los jóvenes y las jóvenes de origen chino y latino. Con todo, los recursos humanos y económicos, pese a la buena voluntad de muchos profesionales, son insuficientes para la realización de los trabajos de educación, acogida y acompañamiento a los alumnos recién llegados. Así, los profesores, profesoras y otros profesionales de la escuela, no tienen suficientes recursos para atender y encaminar soluciones a todos los dramas que emergen en la escuela, de modo que sus acciones se limitan a los trabajos de las aulas y a solucionar los “problemas” del día a día, en el espacio restringido de la escuela.

Los profesores y profesoras también manifiestan cierto temor en relación con los bajos índices de matrícula de alumnos y alumnas autóctonos en ese centro educativo, factor que puede desembocar en un instrumento de segregación social de los niños y jóvenes inmigrados. De esta manera, lanzan la advertencia en relación con el riesgo de que la institución pueda convertirse en una especie de “ghetto”, estigmatizada por los agentes sociales que actúan internamente en cuanto a su proyección hacia el exterior. Vivenciando ese drama en su vida diaria, los profesores y profesoras consideran necesario agilizar la distribución de las niñas, niños y jóvenes inmigrados en las diversas instituciones de educación pública de la ciudad de Lleida, con el objetivo de facilitar los procesos de socialización e integración social de forma más adecuada.² Abogan por tanto que el poder público debería orientar acciones que extrapolen el ámbito de la escuela, y desarrollar proyectos de incorporación social más amplios, de carácter educacional, intercultural y cívico, con el propósito de anhelar una incorporación positiva de los niños, niñas y jóvenes que han migrado a España.

Es importante señalar que el problema de la segregación de personas que han inmigrado no está restringido a la ciudad de Lleida. En la investigación realizada en Barcelona, Palou notaba el surgimiento de instituciones educativas públicas que concentraban el alumnado inmigrado, en la medida en que los estudiantes autóctonos se transferían para otros centros educativos, o que generaba dificultades para los procesos de asentamiento e incorporación social:

La matriculación de los niños y adolescentes en los centros de enseñanza pública depende de la percepción de las problemáticas que los habitantes del barrio tengan del centro educativo. Primero aparece la desconfianza y finalmente el abandono de los centros públicos por los habitantes de los barrios y su substitución por la concentración de jóvenes inmigrantes, donde resalta un alto número de alumnos procedentes de Centroamérica y Sudamérica. Se ha producido en los últimos cinco años un incremento de este tipo de situaciones, modificando el equilibrio deseable para poder llevar a cabo un proceso de integración razonable, que debería ser de 20% o 30% como máximo por aula, aunque en su lugar nos situamos en cifras que van entre el 70% o el 80%, dependiendo de las zonas de Barcelona y de Cataluña. Estas situaciones suponen riesgos notables, como acentuar los efectos perversos de la concentración y de la segregación escolar e imposibilitar procesos de integración individualizados o en pequeños grupos, con los que se obtienen mejores resultados tanto académicos como convivenciales (Palou, 2006, p. 225).

Los jóvenes entrevistados en Lleida relatan el profundo choque que vivieron al llegar al instituto, la dificultad de comprender el idioma catalán, la extrañeza de esa nueva realidad escolar, la soledad y el duelo de la pérdida de los amigos y amigas, y de otros parientes, sobretudo los abuelos y abuelas, que se quedaron en sus países de origen. Esos problemas se convierten en la dificultad de inserción en la escuela. Pero, poco a poco, los niños y jóvenes inmigrados transforman la escuela en un espacio privilegiado para reconstruir las redes de amistades. Por la observación realizada en ese instituto, se nota que el patio, como espacio de relación, permite que los sujetos recién llegados establezcan nuevas amistades y constituyan grupos de identidades y convivencias. La escuela se torna, entonces, en la primera institución que reúne los diferentes colectivos de jóvenes: diversas nacionalidades, que se van agrupando por

2 La integración social de los jóvenes inmigrados es problema de debate del profesorado de escuelas públicas de Cataluña. En pesquisa realizada en Barcelona, Canelles (2006a, p. 81) destaca: “el profesorado, en una situación de concentración de alumnos de distintos países, suele poner el acento en la necesidad de que los jóvenes adquieran un nivel educativo en consonancia con los autóctonos. Lo mismo ocurre con la familia, que es un tema recurrente cual el profesorado describe la situación de los jóvenes. Se habla de las dificultades del encuentro con las familias y de las características de la misma, no solo como parte de la situación de los adolescentes, sino también como factor que incide negativamente en el seguimiento educativo, ya que no encuentran los mismos patrones de relación escuela-familia”.

los criterios de origen, edad, género, cultura, religión, gusto musical, vestuario y vecindad. Los relatos de los jóvenes de origen dominicano son enfáticos:

Los míos primeros amigos aquí en España fueron los de la clase. La clase y el curso un poco los de tercero y los de cuarto porque mi hermano tenía un año más que yo y sus amigos eran mis amigos y eso y yo también en deporte. Siempre me ha gustado el básquet, el fútbol y jugando con los deportes uno se relaciona mucho [...]. Nosotros los dominicanos y los latinos es desde siempre, nos gusta juntarnos (Jésus, 16 años).

Por el instituto comenzó a buscar amigas, amiga de la amiga, amiga de la amiga de la amiga... Y después ellas iban a mi casa y después, yo me hice amiga de la hermana de una e iba al curso conmigo y ella le hablaba de mí y yo a mis hermanas les hablaba de ellas. Pues entonces así nos conocimos todos, todos (Laidy, 20 años).

La desgracia es cuando yo vine aquí para tener amigos solo tenía los del instituto y ya está. Sin embargo allí, cuando vas allí tu tienes nuevos amigos, tienes donde conocer el barrio. Si eres nuevo ya te dicen: 'Eh, tu que eres nueva no sé qué, ven que vamos a jugar o a hacer esto o lo otro'. ¿Sabes? Una especie de compañerismo hay (Sheyla, 18 años).

A partir de los encuentros proporcionados en el instituto, los estudiantes inmigrados, como todos los jóvenes, se identifican y constituyen en diferentes grupos juveniles. Si por un lado las referencias culturales y de identidad facilitan la incorporación y la convivencia social, por otro lado ellas también operan como criterio discriminatorio de unos en relación con los otros. No debemos olvidar que la identidad se conforma frente a la alteridad. Por las diferencias culturales emergen diversos conflictos que pueden implicar, incluso, la imposibilidad de convivencia social. Las escuelas pueden volverse espacios de conflictos latentes o expresos de forma verbal y/o física entre los

alumnos y alumnas de diferentes grupos, según los relatos de los jóvenes dominicanos:

El colegio se lleva mal, aquí en España se lleva bastante mal para el que es inmigrante. Ahora no tanto, pero cuando yo llegué sí porque había bastante discriminación. Los niños, los niños básicamente. O sea, por una parte sí que te adaptas a tu grupo, tu clase y eso, pero otras clases, y eso por tú ser moreno, más que nada por el color de piel y por el acento de uno te discriminan un poco. Y me acuerdo que alguna vez en clase nos peleamos porque yo no aguanto, yo nunca peleaba, nunca, nunca, y menos hacia mí. Entonces, nos peleamos porque no aguantaba más (Jésus, 16 años).

Los primeros años, había muchos líos porque aquí hay mucho más racismo. Pues cuando llegamos se metían con nosotros porque éramos negros, incluso hasta moros, de todo. En la escuela, en el barrio, tuve que pelearme muchas veces cuando era pequeño. No sé, es que los niños acostumbran a ser crueles porque a los otros no les hacían nada, solo a mí (Dodge, 17 años).

Conforme demostró Palou (2006), las vivencias escolares de los jóvenes inmigrados en Cataluña son marcadas por los conflictos desencadenados por múltiples motivaciones. Una es la dificultad de adecuación a las 30 horas semanales que, comparativamente, son desproporcionadas con las vividas en los países de origen. Así, "la contención, el mantenimiento de la atención y el interés prolongado, en ocasiones se salda o bien con un absentismo parcial o total, o con la presencia de conductas disruptivas" (Palou, 2006, p. 232). Las conductas disruptivas introducen ciertas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como conflictos y violencias entre profesores, profesoras, compañeras y compañeros de clase. Otro problema se manifiesta en las relaciones entre profesores(as)-alumnos(as), una vez que en los espacios escolares existen encuentros/desencuentros de diferentes visiones del mundo, diferentes prácticas, diferentes nociones de autoridad y jerarquías, diferentes generaciones,

diferentes formas de poderes y de hacer la educación. Delante de tantas diferencias, no es difícil el establecimiento de prácticas disruptivas y conflictos entre profesoras o profesores y alumnas o alumnos. No menos graves son las diversas formas de racismo que se expresan, de manera latente o abierta, desde los diferentes grupos de jóvenes que han inmigrado, desde los jóvenes y las jóvenes de España o incluso desde los profesores y profesoras. La presencia del racismo en las aulas y en los institutos escolares es un reflejo de lo vivido, recurrentemente, en los diversos espacios públicos. Sin embargo, las expresiones de racismo dificultan la convivencia social y el proceso de aprendizaje; además causan dolor, sufrimiento, pérdida de la autoestima, rabia y revuelta.

Un problema recurrente, que emerge del espacio escolar, es el *bullying*. Según Lisboa, Braga y Ebert (2009), el *bullying* se caracteriza por los comportamientos de amenazas e intimidaciones, por la violencia física o psicológica, practicados de modos intencionales y repetidos, protagonizados por un individuo o grupo de individuos. Normalmente, estos actos son practicados dentro de una relación de poder desigual, causando dolor, angustia, miedo, depresión y evasión escolar, entre otros problemas. Para la joven de origen marroquí, la escuela se convirtió en un martirio frente a las recurrentes y diversificadas formas de violencia, discriminación y prejuicio:

En primero de primaria empecé muy bien, nuevos amigos, nuevas amigas, jugábamos todos. Pero, luego encontré el racismo. Mucho, muchísimo. Yo sufrí *bullying*. En cuarto de primaria, si uno me decía: ‘Oye, mora de mierda, vete a tu país’. Con ello comenzaba el juego y (duró) hasta segundo de la ESO³, de sufrir *bullying*, de cuarto [del primaria]) a segundo [del ESO]. Y fue horrible, esa fase no puedo hablar. Sufría, me insultaban en clase: ‘Haces mal, no te acerques a mí, no me toques, vete a tu país’. De este tipo, algunos más agresivos, otros menos: ‘Fea’, ‘Gorda’,

‘Que tienes muchos granos’... Se ponían conmigo porque llevaba gafas. [...] Entonces, a la secundaria el primer curso no fui casi, claro, sufría *bullying* entonces... Los estudios me costaban, me costaba mucho meterme a estudiar y no quería ir a clase, iba y más de una vez... (Jade, Marruecos, 19 años)⁴.

De acuerdo con Berga (2010), las formas de violencia y transgresión practicadas por las chicas han sido más invisibles, creando cierta confusión y dejando la sensación de que ellas no son tan transgresoras como los chicos. Son comunes las afirmaciones de que las chicas son más reservadas y calladas pero también más estudiosas y aplicadas, lo que las hace que sean más invisibles. Sin embargo, sus transgresiones a menudo no generan la misma atención ni son motivo de tanta alarma social, como las de sus pares masculinos. Las chicas también pueden ser violentas; pero ellas ejercen la violencia a partir de lo que podríamos llamar “violencias indirectas”, “violencias psicológicas” o de manera genérica “violencias invisibles”; por ejemplo el *bullying*, tema que últimamente ha salido a luz pública como uno de los graves problemas sociales que afecta a los jóvenes y a las jóvenes en el contexto escolar. La diferencia está sobre todo en que los chicos recurren más a la violencia física, en tanto que las chicas se valen más de mecanismos de violencia simbólica, como la exclusión del compañero o compañera, la difusión de rumores, y la ridiculización, entre otros.

Como indica el estudio de Lisboa et al. (2009), realizado en escuelas brasileñas, gran parte de las víctimas no reacciona o habla sobre la agresión que sufre. Con todo, vale notar que las víctimas de violencia también pueden volverse agresoras, tanto en una reacción individual como grupal, por la movilización de los integrantes de pertenencia. Eso no significa que los agresores o agresoras no sufran ningún tipo de censura o violencia. Dependiendo de los contextos y situaciones, los agresores o agresoras son censurados, penalizados, agredidos físicamente o incluso expulsados de la escuela, aunque temporalmente. Como

3 ESO -Educación Secundaria Obligatoria (Estudio Secundarios en España, obligatorios de los 12 hasta los 16 años).

4 Traducción del original catalán (JOBM).

ejemplo, puede mencionarse el caso de la joven brasileña que dice sufrir discriminaciones en el colegio y en otros espacios sociales por ser inmigrante, latina, y sobre todo mujer-brasileña, hecho este que fácilmente se asocia con la prostitución. Pero, frente a algunas situaciones conflictivas, ella reaccionó con agresiones verbales y físicas, que le causaron problemas en su escuela y familia:

Por qué pasó eso, en el colegio los niños son más pequeños y quieren mandar y a mí todo el día con profesores más viejos, hablándonos de ignorantes, todo eso. Que primero, unas chicas del colegio que me miran mal, me importa y yo no soy de hablar. Y le engancho y mira. Yo las cosas no les he dicho nada a ellos, me está insultando, insulto, me pegan y pego. Y eso, después me expulsaron dos veces. Y comportamiento mal, porque yo soy muy nerviosa. Pero, estoy cambiando (Margarida, Brasil, 14 años).

Los conflictos están latentes en el interior de los centros educativos, pero muchas veces el desenlace ocurre en el lado de afuera y en los horarios de entrada o salida de la escuela. No obstante la complejidad de los conflictos entre las personas jóvenes, las vías de solución tienden a orientarse a la intensificación de la vigilancia policial en las entradas y salidas de los centros educativos.

Las dificultades de adecuación al nuevo sistema educativo también son problemas comúnmente asociados a los jóvenes inmigrados. De hecho, las entrevistas revelan algunas dificultades de adaptación al nuevo sistema educacional, y a los currículos, horarios y disciplina escolares de España, así como a una cultura y a una lengua diferente en Cataluña:

La ESO he acabado este año. Ha sido duro porque he tardado cinco años. Y no me llevaba muy bien con todos los profesores, ha sido *chungo*. Me ha costado más que nada porque aquí es un poco más difícil. Porque allá tenía medalla de honor de estudiante. Estudiar allá no es tan difícil. Aquí te lo meten todo más rápido (Dodge, República Dominicana, 17 años).

Porque yo llegué y los profesores ya empezaron a mandar y chillar y eso. Y bueno, a mí no me vengan como relámpagos que a mí no me gusta eso. Y al final, entonces ya estaba acostumbrada porque yo como que ya no quiero volver a mi país más. Estoy cambiando. En principio llegué y yo no estoy acostumbrada a que la gente me manden. Yo me estoy acostumbrando con la cultura y todo (Margarida, Brasil, 14 años).

Allá las escuelas son diferentes que aquí [...]. Yo en cuarto de ESO lo dejé porque el primer año que yo estaba aquí casi no iba a ninguna clase. Hacía pilas, siempre iba con las amigas por ahí en el patio ¿sabes? No me gusta realmente estudiar y luego ya el próximo año sí que pasé a cuarto y en cuarto lo dejé, no sé. Me gusta y no me gusta, no sé. Es que sabes, cuando dejas una cosa luego te arrepientes de haberla dejado. Y eso fue lo que me pasó, dejé la escuela pero luego, como que quería volver (Sheila, República Dominicana, 18 años).

Los diversos problemas vividos en el sistema escolar de España pueden resultar, no pocas veces, en el abandono escolar de las personas jóvenes recién llegadas. A propósito de ese problema, diversos investigadores e investigadoras destacan el problema del abandono escolar entre los jóvenes y las jóvenes inmigrados. Canelles (2006a, p. 82) afirma que, entre los jóvenes de origen latinoamericano, el abandono de la educación obligatoria "... es mucho mayor que el de otros colectivos, y por supuesto que el de los autóctonos. También hay constancia de un bajo seguimiento de educación no obligatoria y de dificultades para acceder a otras instancias formativas pre-laborales". En una investigación en la ciudad de Balaguer con 63 jóvenes procedentes de diversos países, Mata (2004, p. 6) afirma: "... las expectativas, motivación para el estudio (para no perder el curso, para sacar buenas notas, para aprender idiomas) y aprovechamiento de las oportunidades que el centro ofrece, son elevadas en las personas procedentes de Europa

central/oriental”. No obstante, la autora nota que

(...) estas no son las prioridades de los alumnos procedentes de países sudamericanos; se muestran más indecisos, más conformistas, con más dudas respecto a su futuro y menor motivación por permanecer en el centro, aunque sin alternativas claras fuera de éste”.

Ya en relación con los jóvenes de origen marroquí, la autora hace consideraciones de género. En cuanto a los varones, mayoritariamente demostraban poco interés por los estudios y muchas expectativas de una rápida incorporación al mercado de trabajo; las jóvenes marroquíes

(...) constituyen un auténtico mosaico de proyectos y vivencias. Algunas manifiestan interés por continuar sus estudios -pero de forma muy imprecisa y siempre confusa-, otras prefieren soluciones intermedias como la Escuela Taller. Las menos están prometidas y hablan de la boda como un punto final en su proceso de aprendizaje (Mata, 2004, p. 6).

Los jóvenes entrevistados en Lleida también presentan diferentes trayectorias y expectativas relacionadas con los estudios escolares. Margarida continúa sus estudios en la ESO, por que se encuentra en edad escolar obligatoria; todavía piensa concluir la ESO, ingresar en la Universidad y diplomarse en veterinaria. Después de algunas disputas en el colegio y en los espacios públicos, ella dice que está cambiando su comportamiento explosivo, intentando ser más disciplinada para no causar preocupaciones a su madre, ni tampoco tener más problemas con profesores y profesoras, policía y otros grupos de jóvenes. Jesús (República Dominicana, 16 años) y King (Senegal, 17 años), en 2010, concluirán cuarto de ESO y establecerán proyectos de transiciones laborales. El primero estaba aprendiendo la profesión de peluquero, pero lo que más le gustaría es actuar en un grupo musical formado por jóvenes latinos. El segundo no tiene muy claro qué hacer después de finalizar la ESO. Pensa graduarse en un curso de Enfermería,

pero también le gustaría ingresar en la carrera policial, como *mosso d'esquadra*⁵, o también ser jugador de básquet o, entonces, cantante de Hip-Hop.

Los otros siete jóvenes entrevistados en Lleida no estaban matriculados en los institutos de la ciudad. Frente a los problemas experimentados en las transiciones al sistema escolar de España, la mayor parte de los jóvenes y las jóvenes entrevistados establece sus proyectos de vida direccionados al ingreso en el mercado de trabajo. A partir de una investigación realizada en Barcelona, Canelles (2006b, p. 145) afirmaba que

(...) el abandono de la ESO y la falta de seguimiento de estudios post-obligatorios son muy altos entre los jóvenes latinoamericanos, de manera que se ven abocados a una situación especialmente difícil en cuanto la futura inserción laboral de este colectivo. Hay que añadir que la mayoría vienen con una expectativa relacionada más con el trabajo que con el estudio

Carrasco y Riesco (2011, p. 199) complementan que

(...) el abandono de los estudios desde muy jóvenes tiene también relación con su socialización en los países de origen. Sus padres y sus madres comenzaron a trabajar muy jóvenes o bien ellos mismos han tenido experiencias laborales tempranas. La valorización de los estudios es distinta, puesto que se aprende trabajando.

Los jóvenes y las jóvenes entrevistados en Lleida saben que la continuidad de los estudios a nivel universitario exige inversión de tiempo, esfuerzo personal y recursos financieros. Además de eso, toman en cuenta la necesidad económica, el deseo de contribuir en el presupuesto familiar y las ganas de conquistar autonomía personal y financiera. DJ Dengue, por ejemplo, estudió en la escuela pública de un barrio obrero, ingresó en la secundaria pero no la concluyó porque a los 16 años se incorporó al mercado de trabajo de la construcción civil.

5 *Mosso d'esquadra* es un integrante de la policía autonómica de Cataluña.

Dodge ya no se identifica como estudiante, sino como un trabajador en potencia: “yo soy un chico dominicano, pues que acabo los estudios y en paro y buscando trabajo”. Esos jóvenes idealizan inserciones positivas en el mercado de trabajo, aunque sean conscientes de las dificultades que esa transición representa en el actual contexto de crisis económica en España.

Si los estudios escolares exigen esfuerzos y sacrificios de los estudiantes recién llegados, no menos confortable es la posición de los jóvenes que llegan a España fuera de la edad escolar obligatoria. Jordani, por ejemplo, no frecuentó escuelas regulares en Lleida. Su aprendizaje de la lengua catalana ocurrió de modo informal, a partir de la valorización de la convivencia con jóvenes catalanes, de la lectura de diarios y revistas, así como de la audiencia televisiva. Aún con escolarización inconclusa, el joven no encuentra estímulos para retomar los estudios, por lo menos mientras esté “sin papeles”. La situación administrativa irregular contribuyó a alejarlo de la escuela, aunque tenga el sueño de ingresar en la universidad, después de conquistar sus papeles en España. Ya Laidy no se adaptó al sistema de enseñanza escolar de Lleida, pero buscó ingresar en un curso profesional de peluquería. Con el permiso de residencia, encontró mayores facilidades para apostar en un curso para profesionalizarse, con vistas al rápido ingreso al mercado de trabajo y a la conquista de su autonomía financiera y personal. Estos agentes sociales jóvenes se perciben más como trabajadores que propiamente como estudiantes; de allí que orientan sus proyectos de emancipación en el sentido del ingreso al mercado de trabajo. Los jóvenes que se encuentran en situación administrativa irregular son quienes presentan una situación más vulnerable a todos los niveles⁶.

En algunas situaciones, el proyecto migratorio familiar interfiere negativamente en las trayectorias escolares, truncando los procesos de formación escolar. Layla, la joven montenegrina, afirma que el abandono de la

escuela fue consecuencia del mal desempeño escolar en las asignaturas de matemáticas e inglés. Según ella, el aula de acogida perjudicó su proceso de aprendizaje, una vez que fue dispensada de disciplinas en las que presentaba buen rendimiento, en comparación con los demás colegas. Esas adecuaciones recomendadas para el encuadramiento en el sistema escolar español habrían perjudicado su formación escolar, dejándola sin estímulos para la continuidad de los estudios.

Porque iba mal, estaba en doble vía en el científico de doble vía y me iba muy mal. Me iba fatal física y matemáticas, inglés, me iban mal. Pero me quitaron de las clases de matemáticas, me quitaron de clases de inglés... Y estaba estudiando catalán y luego claro, me quitaron durante tres años de esas clases, me olvidé del inglés, de matemáticas y me costaba más y ahora es lo que más me cuesta porque me sacaron de eso porque iba muy avanzada (Layla, Serbia, 18 años).

Debemos hacer notar que el abandono de los estudios no es una decisión tomada sin cuestionamientos personales o conflictos familiares. Es importante considerar que la evasión escolar significa, para los propios jóvenes, pérdidas de convivencia e inserción social que las instituciones escolares posibilitan. La matrícula escolar representa un importante contrato que integran el Estado español, la persona joven y su familia. Al alejarse de la escuela, los jóvenes inmigrados pierden este importante vínculo social. Además, ellos reconocen el papel de la escuela en la transposición de la condición de inmigrante y de sub-ciudadano, una vez que la institución posibilita la formación científica, técnica y cultural, necesaria para las ocupaciones laborales más calificadas y mejor remuneradas, condiciones que podrían proporcionar mejor integración laboral y reconocimiento social. En fin, estos sujetos jóvenes creen que la escolarización prolongada es un camino más seguro para la ascensión social y para la conquista de la condición de ciudadanía en España.

6 Núria Empez. *Els menors que migren sols i els seus dispositius d'atenció a Catalunya*. Informe 2012. L'Estat del racisme a Catalunya. S.O.S. Racisme.

Solamente cuatro de los jóvenes entrevistados sueñan con el diploma universitario, como forma de garantizar su inserción en el mercado de trabajo y de ascender a la condición de ciudadanos y ciudadanas en España. Ese sueño no se presenta tan inalcanzable, pues algunos sujetos jóvenes relataron que familiares consiguieron ingresar en la universidad, ejemplos reales que sirven para la proyección de expectativas futuras de los jóvenes. Layla (Serbia, 18 años), que tiene un hermano que cursa arquitectura, garantiza que está determinada a retomar los estudios escolares para que un día pueda ser una educadora social. La joven marroquí, que concluyó la ESO, también vislumbra los estudios universitarios, tanto para ascender culturalmente cuanto para desarrollar servicios útiles para la sociedad:

Porque me gusta formarme. Es que realmente lo que harán es tener treinta años y hacer una historia de vida. 'He sacado eso, me ha pasado por dinero no, por formarme, por ser mejor persona, por ser más culta'. Hacer funcionar a las neuronas. [...]. Entonces dije, un trabajo que me sirva de empleo. Y lo que he visto más de cara al servicio de los demás, ha sido el trabajo social. Ayudar a los demás con lo que puedas me gusta mucho, me ayuda. A las mujeres maltratadas, los niños y niñas en la escuela, a inmigrantes, personas mayores, a todos. Gente que tiene problemas con las drogas, gente que tiene problemas con el alcohol (Jade, Marruecos, 19 años).

En síntesis, las trayectorias escolares de los jóvenes y las jóvenes inmigrados están marcadas por rupturas, discontinuidades y abandono escolar. Por lo tanto, la noción de transiciones en el sistema educativo revela los cambios, tránsitos, continuidades y rupturas en las experiencias escolares de estos agentes sociales, vivenciadas desde el momento de partida de sus países, su ingreso en el sistema educativo español e, incluso, el abandono del instituto, para realizar las transiciones laborales.

5. Transiciones en el mercado de trabajo

Según Cachón (2011), durante la mayor parte del siglo XX España fue un país que se caracterizó por la emigración, pues los flujos de ciudadanos y ciudadanas españoles que partían del país eran mayores que los flujos de extranjeros que ingresaban. A partir de mediados de los años 80, el rápido crecimiento económico y la amplia oferta de empleos atrajeron a muchas personas inmigrantes, principalmente en las actividades que los españoles y españolas no querían ocupar: construcción civil, servicios domésticos y hostelería. Los hombres inmigrados, en su mayoría, trabajaban en el sector de la construcción, actualmente uno de los más afectados por la crisis, mientras que las mujeres encontraban empleos, en general, en el sector de servicios doméstico o de hostelería. No obstante, la repercusión de la crisis mundial en España produjo uno de los mayores índices de desempleo en los países de la Unión Europea. Según datos de Eurostat (2012), la tasa de desempleo alcanzó cerca del 24,1% de la población económicamente activa, en el primer trimestre 2012 (en el caso de la población juvenil, esta tasa es superior al 50%). Sin embargo, los niveles de desempleo entre inmigrados e inmigradas son más elevados que entre ciudadanos y ciudadanas de España. La crisis económica en España presenta repercusiones todavía más nefastas sobre los sujetos sociales más frágiles: jóvenes e inmigrados.

Los dramas del ingreso al mundo de trabajo se agigantan a medida que los jóvenes inmigrados establecen proyectos de emancipación personal. Cabe señalar que los jóvenes entrevistados están experimentando transiciones de una situación de dependencia de los vínculos familiares hacia otra situación de individuos que desean construir una vida autónoma. Eso presupone, entre otros requisitos, la obtención de ingresos monetarios suficientes para establecer una vida autónoma, que para las personas jóvenes inmigradas implica necesariamente el ingreso en el mercado de trabajo. Como demostró Recio (2010, p. 85), aún antes de la crisis, la situación laboral de la juventud española era marcada por la precarización contractual, por los bajos

salarios, por la discriminación de género y hasta por el desempleo. La autora concluye: "... hay, efectivamente, un aumento de lo que llamamos inseguridad económica y esta afecta de forma poderosa a los jóvenes que se incorporan al mercado laboral bajo las nuevas reglas de flexibilidad y la desregulación". Los jóvenes inmigrados, como enfatizan Carrasco y Riesco (2011, p. 197), presentan "mayor disponibilidad para el empleo que hace a esta población proclive a ocupar nichos laborales caracterizados por malas condiciones de trabajo (los 'empleos de inmigrantes') presentes en un mercado fuertemente segmentado". De hecho, los jóvenes entrevistados en Lleida pasan a construir procesos de transiciones hacia el mercado laboral, aunque mal remunerados y en relaciones de trabajo precarizadas. Como enfatiza Cachón (2003, p. 180), la noción de "transición profesional"

(...) corresponde acertadamente a la idea de un tránsito, de un estado intermedio que tiene cierta duración, que sufre la influencia de la situación precedente y prefigura la situación futura. Esta experiencia evoca una gran diversidad de paso y recoge la idea de un desplazamiento, de un movimiento y también de cierta acción exterior.

Dentro del contexto de la crisis económica de España, las transiciones de los jóvenes inmigrados en el mercado de trabajo significa una confrontación con un mercado de trabajo precarizado y con elevados índices de desempleo. Su emancipación se convierte, entonces, en un proceso dramático. No podemos olvidar que esos jóvenes enfrentan, como agravante, las restricciones impuestas por las legislaciones de extranjería y de trabajo vigentes en España que, en síntesis, condicionan las transiciones en el mercado de trabajo a las personas que han migrado que no disponen de permisos de residencia y/o de trabajo, además de la prohibición del trabajo a las personas menores de 16 años de edad. Eso significa que la entrada en el mercado de trabajo de los jóvenes inmigrados está condicionada a los dispositivos legales orientadores de las relaciones de trabajo y de las políticas de inmigración vigentes en España.

Entre las personas jóvenes entrevistadas, solamente DJ Dengue y Jade disponen de permisos de residencia y de trabajo. El primero, hijo de español y dominicana, tiene ciudadanía reconocida en España, mientras la segunda, cuya madre es francesa, obtuvo la ciudadanía como integrante de la Unión Europea. Aún con ciudadanía española o comunitaria, estos jóvenes no encuentran facilidades para insertarse en el mercado de trabajo de Lleida. DJ Dengue, quien se incorporó como trabajador en el ramo de la construcción civil, mantuvo el vínculo laboral durante 6 años en la misma empresa, pero fue exonerado por consecuencia de la crisis económica española. Jade comenzó a trabajar en su infancia en bares, residencias, tiendas y pequeños establecimientos comerciales, con vistas a complementar la renta familiar. Por la remuneración del trabajo en un pequeño comercio de alimentos de Lleida, ella se consideraba "peor que *mileurista*", o sea, recibe menos de mil euros:

No llego a mil euros por el momento. Muy mal. Es terrible. Haciendo cuarenta horas casi llegaba a mil euros. Imagínate ahora con el paro que es menos el sueldo. Lo que pasa es que este mes no he cobrado, se ha retrasado y si quiero dinero no me bastará. Peor que *mileurista*, ya me gustaría ya ser *mileurista*.

Evidentemente, los jóvenes sin permiso de trabajo, viven mayores restricciones para las transiciones al mercado de trabajo de Lleida. Sin una autorización legal, están impedidos para establecer vínculos contractuales de trabajo estable y legalizado. Entretanto, las necesidades económicas y el deseo de construir la propia autonomía personal impele a estos jóvenes hacia las ocupaciones laborales ofertadas por las redes de la economía informal, aun cuando sea con ganancias viles y sin garantías de derechos laborales, valiéndose de diversificadas estrategias para ensayar las primeras experiencias laborales y obtener los primeros ingresos monetarios. Jesús, por ejemplo, comenzó a trabajar como peluquero en un espacio improvisado en el piso de su madre, cortando cabello para amigos y vecinos.

Pero el desea cursos de profesionalización, tan rápido concluya sus estudios: “Quiero sacarme ya la ESO para en seguida irme a trabajar, si no sacarme un ciclo, un FP; sacarme el FP de peluquería. Tengo planes así de futuro de tener mi título, mi propia peluquería. O sea, progresar, no quedarme estancado”. Laidy también trabaja informalmente como peluquera e invierte sus esfuerzos en un curso para profesionalizarse en esa área. Layla hace trabajos esporádicos como socorrista en piscinas. No siempre recibe remuneración por los servicios prestados, aunque su familia tenga dispendios como el transporte hasta el local de trabajo. Actuando en la economía sumergida, ella no encuentra amparo legal para encaminar cualquier tipo de reclamación, teniendo que resignarse a la esperanza de algún día recibir dinero por los servicios prestados. King ayudaba a su padre en las tareas de un bar, pero ahora busca cualquier trabajo para ayudar a su familia que pasa por dificultades, pues “hay muchas facturas que tiene que pagar”. Sheila, después de que abandonó la escuela, ayuda en los servicios domésticos y en el cuidado del hermano de tres años, pero expresa su revuelta por la imposibilidad de concretizar su proyecto de autonomía personal y de ayudar a su madre endeudada:

Yo que sé, tener un sueldo bien y poder hacer lo que quiera, tanto si quiere vivir solo como ayudar a quien quiera ¿sabes? Pues me siento mal porque yo quiero trabajar igual. En parte no para ir, si no para ayudar a mi madre porque tiene muchas deudas. Y bueno, como todo el mundo, tiene deudas. Pero, yo quisiera que trabajara y ayudarla a que saliera de todo porque tampoco quiero irme de la casa y dejarle con todo ahí. Claro, tenemos que trabajar y es que lo que me da rabia ahora es que yo quiero trabajar pero no tengo el permiso de trabajo.

Entre los jóvenes entrevistados, Jordani es el único que se encuentra en situación administrativa irregular, aunque haya enviado sus papeles a la Oficina de Extranjería de Lleida. Ese joven brasileño relata que se presentó en diversas empresas, pero muchas

de las respuestas fueron negativas debido a la imposibilidad de presentar los papeles solicitados: “Procurei trabalho de camareiro, na construção e em serralheria. Quando chegava no tema documentação e eu falava que não tinha. Eles falavam: ‘jão!’”. El joven aspira a un trabajo, pero se da cuenta de que sus transiciones pasan solamente por los caminos de la economía sumergida. Él se entera de puestos de trabajo a través de las relaciones interpersonales, aunque con la situación de crisis, cada vez es más difícil encontrar a alguno que haga indicaciones o que ofrezca trabajitos informales, sea en bares, hoteles, discotecas, tiendas, servicios domésticos, pequeño comercio de alimentación u otros establecimientos comerciales. Portero de una discoteca es la principal ocupación laboral desde que Jordani llegó a España, en 2006. Normalmente a los ciudadanos españoles no les gusta el trabajo de portero; de ahí que la mayoría de estos trabajadores sean inmigrados. Ese trabajo le posibilita una remuneración de 45 euros cada noche en la discoteca, de jueves a sábado, lo que corresponde a un rendimiento mensual de 450 euros: renta muy insuficiente para mantenerse en Lleida. La irregularidad dificulta la formación profesional, al mismo tiempo que empuja al agente joven que ha migrado hacia los trabajos de la economía sumergida, aún recibiendo una baja remuneración y sin garantías laborales. El joven inmigrado, en su condición de *sin-papeles* y *no-ciudadano*, se torna en un trabajador vulnerable, tanto por la calificación profesional deficitaria cuanto por la incorporación en un mercado de trabajo, marcado por elevadas tasas de desempleo, precarización e informalidad. Al riesgo de explotación hay que añadir la vulneración de derechos elementales que sufren a causa de su actual exclusión del sistema sanitario y el riesgo permanente de ser detenidos. La detención, por su situación administrativa irregular (que es una falta administrativa pero no un delito), puede acabar con una multa o con la privación de libertad y su posterior ingreso en el Centro de Internamiento de Extranjeros⁷ (CIE's) en los

7 Los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE's) son instituciones de privación de libertad vigentes en el Estado Español desde el año 1985, sin embargo, todavía hoy en día

que puede llegar a permanecer un máximo 60 días después de los que volverá a la calle o bien será repatriado de forma forzosa y sin garantías (Grafic, 2013).

6. Consideraciones finales

En Lleida, los jóvenes y las jóvenes que han inmigrado necesitan dar continuidad a sus procesos de educación escolar y de socialización, y también construir sus emancipaciones personales. Por lo tanto, tienen que permanecer en el sistema escolar, por lo menos hasta los 16 años de edad, y experimentar las transiciones al mercado de trabajo. La escuela es considerada la institución fundamental en los procesos de socialización e inclusión social de los niños y jóvenes que han inmigrado. De hecho, la escuela es la institución que recibe a todos los jóvenes, sin ninguna distinción, en edad escolar obligatoria para dar continuidad a sus procesos de formación individuales y colectivos. Así, además de recibir conocimientos de idioma catalán y demás conocimientos recomendados a los diferentes niveles de aprendizaje, la escuela facilita a los estudiantes inmigrados la reconstrucción de las relaciones de amistad. Además, la escuela muchas veces reproduce diferencias y prejuicios sociales, además de segregar a niños, niñas y jóvenes inmigrados en una institución que ha pasado a concentrar estudiantes de diversas nacionalidades; muchos sujetos autóctonos transfirieron sus matrículas para otros centros escolares. En los espacios escolares, las personas jóvenes entrevistadas sufren, reproducen y practican, en formas diversas, prejuicios, discriminaciones y violencias simbólicas y físicas, que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de una cultura de paz y de tolerancia, y merma sus posibilidades de resiliencia y empoderamiento.

su regulación no se corresponde con las prescripciones legales nacionales, ni internacionales. No puede asegurarse el respeto de los Derechos Humanos de las personas que están allí encerradas. Desde hace muchos años, diferentes organizaciones de defensa de los Derechos de las personas migradas y entidades en de defensa de los Derechos Humanos vienen denunciando públicamente la situación de racismo y discriminación asociada a la existencia de los CIE's, así como prácticas de abusos policiales y graves vulneraciones de derechos en su interior y ante ello, exigen al gobierno el cierre de estos centros.

En general, las trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados tienden a ser abreviadas por la necesidad de realizar las transiciones al mercado de trabajo, pues trabajar es una necesidad para ganarse la vida y ayudar en los gastos familiares. La escolarización prolongada, más allá de obligatoria, es a menudo entendida como un obstáculo para la transición al mundo del trabajo y de la conquista de la autonomía financiera y personal. Los jóvenes y las jóvenes enfatizan sus expectativas de una rápida incorporación laboral, aunque implique daños y rupturas en sus procesos de escolarización. Pese a ello, la situación de crisis actual y las importantes cifras de paro juvenil, están comportando que estos agentes sociales jóvenes muestren ahora más interés en participar de propuestas de formación profesionalizadora.

El proyecto de los sujetos jóvenes inmigrados tiene como prioridad la inserción en el mercado de trabajo, por una cuestión de necesidad. La disponibilidad para esa transición también vincula al proyecto migratorio familiar: las personas adultas migraron en busca de trabajo, y los sujetos jóvenes comparten y llevan adelante el mismo intento. Sin embargo, la transición hacia el mercado de trabajo de Lleida está señalada por la crisis económica española, por las altas tasas de desempleo, por las políticas restrictivas y por la minorización de derechos para los trabajadores y trabajadoras en general, y para los agentes trabajadores que han migrado en particular. Con todo, los jóvenes y las jóvenes inmigrados no presentan experiencias de trabajo; hay quienes no dominan la lengua catalana y otros u otras no tienen autorización legal para incorporarse al mercado de trabajo. Ciertos prejuicios raciales y culturales, discriminaciones de género y nacionalidad, y la Ley de Extranjería, llevan a estos jóvenes todavía más fragilizados frente al mercado de trabajo. Pero, percibiéndose adaptados en la ciudad de Lleida, los jóvenes de procedentes de Latinoamérica no piensan más en volver a sus países de origen, y establecen proyectos futuros para insertarse positivamente en España, por medio de los estudios y del trabajo. Algunos y algunas piensan en seguir los estudios universitarios, otros u otras anhelan incorporarse en el mercado de trabajo o hacer

música, para obtener una renta que les posibilite la conquista de la autonomía personal.

Estos y estas jóvenes reproducen los sueños de los familiares adultos: trabajar para mejorar sus condiciones de existencia. El trabajo es percibido por los jóvenes entrevistados como el camino tanto para incluirse en la sociedad española como para construir procesos de emancipación personal. Además, con el trabajo los jóvenes pueden ser útiles para la familia, en la medida en que contribuyen con el presupuesto familiar, una vez que los familiares adultos enfrentan problemas de baja remuneración, salud, deudas o desempleo. Así, los jóvenes desean algún trabajo, aún en la economía sumergida, para “llevar la vida”. Ellos evalúan que, si estuvieran en sus países de origen, difícilmente tendrían un contrato de trabajo en conformidad con la legislación laboral. Por lo tanto, se conforman frente a las contingencias económicas, legales y sociales impuestas por el país de asentamiento, con la expectativa de que “mejores días vendrán”.

Lista de referencias

- Berga, A. (2010). Convivencia y riesgo: cuál es el papel de los jóvenes. En O. Román (coord.) *Jóvenes y riesgos ¿unas relaciones ineludibles?* Barcelona: Bellaterra.
- Cachón, L. (2003). Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva España inmigrante. *Estudios de Juventud*, 60 (3), pp. 9-32. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de: www.injuve.es/sites/default/.../art1_LCachon.pdf
- Cachón, L. (2005). Inmigración y mercado de trabajo en España: ¿suecas o ecuatorianas? En J. A. M. Díaz & E. L. Paniagua (dir.) *Inmigración, extranjería y asilo*. Madrid: Constitución y Leyes, Colex.
- Cachón, L. (2011). Inmigración en España: del mercado de trabajo a la plena ciudadanía. *Oñati Socio-Legal Series*, 1 (2), pp. 1-16. Recuperado el 13 de julio de 2012, de: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract>
- Canelles, N. (2006a). Jóvenes ‘latinos’ en Barcelona: la visión de los adultos. C. Feixa (dir.) *Jovens ‘latinos’ em Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, Ajuntament de Barcelona.
- Canelles, N. (2006b). Modelos de intervención. C. Feixa (dir.) *Jovens ‘latinos’ em Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, Ajuntament de Barcelona.
- Carrasco, C. & Riesco, A. (2011). La trayectoria de inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. *Papers*, 96, pp. 189-203. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de: <http://eprints.ucm.es/view/subjects/C=5F25=5F539.html>
- Eurostat (2012). *Taxa de desemprego na Espanha: ajustado de acordo com a periodicidade-março de 2012*. Recuperado el 08 de julio de 2012, de: www.google.com.br/publicdata
- Feixa, C. (dir.) Porzio, L. & Recio, C. (2006). *Jóvenes ‘latinos’ en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, Ajuntament de Barcelona.
- Feixa, C., Nin, R., Colell, A. & Bautista, N. (2010). *Joves, immigració i convivència a Vilafranca del Penedès-informe Projecte Jovic*. Vilafranca: Universitat de Lleida.
- Feixa, C., Nin, R., Saura, J. R., Bautista, N. & Marin, J. O. (2011). *Joves, immigració i convivència a Lleida-informe Projecte Jovic*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Grafic (Grup de Recerca i Acció sobre fronteres y controls) (2013). *El CIE de Barcelona (Zona Franca) situaciones de racismo y discriminación*. Barcelona: Grafic.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Jiménez, M. (2010). La «juventud inmigrante» en España: complejidad de una categoría discursiva a debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 363-391. Recuperado el 18 de marzo de 2013, de: www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

- Lisboa, C., Braga, L. L. & Ebert, G. (2009). O fenómeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1), pp. 59-71. Recuperado el 10 de julio de 2012, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-34822009000100007&script=sci_arttext
- Marin, J. O. (2006). *Trabalho infantil: necessidade, valor e exclusão social*. Brasília: Editora da Universidade Federal Goiania.
- Mata, A. (2004, noviembre 10-13). *Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria*, Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España: Ciudadanía y Participación. Girona. España. Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de: webcasus.usal.es/.../Lectura%2020Mata.pdf
- Micolta, A. L. (2007). Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), pp. 1-25. Recuperado el 18 de marzo de 2013, de: www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html
- Palou, M. (2006). Jóvenes 'latinos' y medio escolar. En C. Feixa (dir.) *Jóvenes 'latinos' en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, Ajuntament de Barcelona.
- Recio, A. (2010). Proceso de emancipación y anclajes sociales. En O. Romaní (coord.) *Jóvenes y riesgos ¿unas relaciones ineludibles?* Barcelona: Bellaterra.
- Recio, C. & Costa, C. (2006). La comunidad latinoamericana en Barcelona. En C. Feixa (dir.) *Jóvenes 'latinos' en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, Ajuntament de Barcelona.

Referencia para citar este artículo: Eguiluz-Cárdenas, I., Torres-Pereda, P. & Allen-Leigh, B. (2013). Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 515-526.

Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU.*

ITZEL EGUILUZ-CÁRDENAS**

Doctoranda Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset, Madrid, España.

PILAR TORRES-PEREDA***

Investigadora Instituto Nacional de Salud Pública, Cuernavaca, México, D. F., México.

BETANIA ALLEN-LEIGH****

Investigadora Instituto Nacional de Salud Pública, Cuernavaca, México, D. F., México.

Artículo recibido en febrero 8 de 2013; artículo aceptado en mayo 2 de 2013 (Eds.)

• **Resumen(analítico):** Estudio cualitativo que explora percepciones del uso de condón en relación con las ITS/VIH de jóvenes mexicanos migrantes y no migrantes a los Estados Unidos. Realizamos 40 entrevistas a profundidad a hombres y mujeres de 15 a 24 años de edad en dos municipios de México. Indagamos respecto a la construcción social de la sexualidad, la percepción del riesgo y la vulnerabilidad, en relación con el uso del condón e ITS. Los hallazgos indican que la percepción de riesgo se expresa mediante el concepto “quién es quién”, que refleja procesos sociales de confianza y control, generando tipologías de parejas que podrían contribuir al riesgo y vulnerabilidad de los jóvenes y las jóvenes frente a ITS/VIH.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco):juventud, México, migración, VIH/ Sida.

Palabras clave autoras: condón.

Perceptions about condom use and STI/HIV: Mexican migrants and non-migrants to the U.S.

• **Abstract (analytical):** This qualitative study explores the perceptions of young Mexican migrants and non-migrants to the United States about condom use related to STI/HIV. Forty men and women aged between 15-24 years old were interviewed; participants were native of two Mexican municipalities. Inquires about the social construction of sexuality, and the perception of risk and vulnerability in relation to condom use and STI's were presented at the interviews. Findings indicate

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, que se sitúa en el área de sociología, subárea sociología de la salud, está basado en el trabajo que fue presentado por la autora principal para optar al título de Maestra en Ciencias de la Salud con área de concentración en Salud Reproductiva, por el Instituto Nacional de Salud Pública de México (INSP). La financiación para los estudios de maestría fue otorgada por el Conacyt México. La investigación tiene como base el proyecto “Migration and Reproductive Health Among Mexican Youth” realizado por la Universidad de California, campus San Francisco, y el INSP. El proyecto inició en julio de 2006 y esta investigación finalizó el 31 de agosto de 2009.

** Doctoranda en Migraciones Internacionales, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Maestra en Ciencias de la Salud con área de concentración en Salud Reproductiva, INSP México. Correo electrónico: im.eguiluz@gmail.com

*** Maestra en Antropología Médica, University of Sussex. Correo electrónico: pilar.torres@insp.mx

**** Doctora en Antropología Cultural, UAM. Correo electrónico: betania.allen@insp.mx

that the perception of risk of STI's/HIV and condom use, was mediated by the idea of knowing "who is who", that reflects social processes of confidence and social control, creating typologies of partners, that could contribute to increase the risk and vulnerability of young people against STI's/HIV.

Keywords (Social Science Unesco Thesaurus): HIV, Mexico, migration, youth.

Authors key-words: condom.

Percepções do uso de preservativos e DST/HIV: migrantes mexicanos e não-migrantes para os EUA

• **Resumo (analítico):** *Estudo qualitativo que explora as percepções do uso de preservativo e doenças sexualmente transmissíveis DST/HIV por jovens migrantes mexicanos e não-migrantes para os Estados Unidos. Foram realizadas 40 entrevistas em profundidade com homens e mulheres de 15-24 anos, em dois municípios no México. Na coleta de informações foi investigada a construção social da sexualidade, percepção de risco e vulnerabilidade em relação ao uso de preservativos e DSTs. Os resultados indicam que a percepção de risco são expressas pelo conceito de "quem é quem", refletindo processos sociais de confiança e controle, gerando tipologias de casais, o que poderia contribuir para o risco e vulnerabilidade de jovens que enfrentam DST/HIV.*

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): juventude, México, migração, HIV.

Palavras-chave autores: preservativo.

-1.Introducción. -2.Marco Teórico. -3.Métodos. -4.Resultados. -5.Discusión. -6. Agradecimientos. -Lista de referencias.

1. Introducción

Entre 1970 y 2008, la migración entre México y los Estados Unidos (EE. UU.) aumentó setenta veces la cifra de sujetos mexicanos que emigraban por año (Pew Research Center, 2009). Entre 2005 y 2010 más de un millón de mexicanos y mexicanas salieron del país, y el 89% migró a los Estados Unidos (Inegi, 2010). La composición de la población migrante ha cambiado a través de los años. Tradicionalmente, la población migrante ha sido conformada por hombres con familia; sin embargo, para el 2008 el 43% de los sujetos migrantes de México a EE. UU. fueron mujeres, y de ellas un 30% eran jóvenes de edades entre 15 y 24 años (Pew Research Center, 2009). En 2006 migraron a los Estados Unidos 144 mil jóvenes de México (Conapo, 2006). Según estimaciones del Consejo Nacional de Población (Conapo), en el 2011 los jóvenes y las jóvenes en México serían el grupo etario más grande, formado por 21,5 millones de integrantes (Conapo, 2006).

Relativamente poca investigación se ha realizado en México con énfasis en la salud de los sujetos jóvenes migrantes como población

de estudio, y menor ha sido la atención respecto a las transformaciones que a su regreso puedan existir, en comparación con los jóvenes y las jóvenes que no han migrado. En contraparte, se han realizado gran cantidad de estudios que incluyen mexicanos y mexicanas migrantes; muchos de estos estudios se centran en la sexualidad de sujetos migrantes trabajadores, hombres y/o mujeres adultos, quienes probablemente tienen necesidades y comportamientos distintos a los de los jóvenes y las jóvenes (Organista, Balls, Garcia, Castillo & Ureta, 1997, Organista & Organista, 1997, Organista, Organista *et al.*, 2000, Parrado, Flippen *et al.*, 2005). Para que los programas de salud sexual y reproductiva estén bien realizados, se debe conocer las realidades de las personas a quienes van dirigidos. La literatura da indicios sobre los comportamientos, las percepciones y los procesos que las personas jóvenes migrantes experimentan a partir de la experiencia de la migración, pero poco se habla de su regreso y reinserción en sus comunidades de origen (Coast, 2005, Moya & Uribe, 2006, OMS, 2007).

El objetivo del presente estudio es explorar las percepciones del uso de condón y de las ITS y el VIH, así como su relación con el proceso del uso del condón, entre jóvenes migrantes de retorno y no migrantes, provenientes de dos comunidades mexicanas hacia los Estados Unidos.

2. Marco Teórico

Durante el tránsito, cruce y llegada a EE. UU., los jóvenes y las jóvenes enfrentan situaciones de riesgo debido a sus condiciones de edad, género, estatus migratorio y educación, y suelen carecer de capacidades para enfrentarlas (OMS, 2007). Los sujetos jóvenes también se topan con riesgos como el de contraer VIH y otras ITS (Aggleton, Chase & Rivers, 2004, OMS, 2007). Diversas investigaciones demuestran que los jóvenes y las jóvenes mexicanos migrantes tienen comportamientos sexuales de riesgo ante la transmisión de las ITS y el embarazo no planeado (Organista & Organista, 1997, Parrado, Flippen & McQuiston, 2005, Rivers & Aggleton, 2002).

Se sabe que los sujetos jóvenes latinos en EE.UU. están en mayor riesgo de adquirir el VIH. Estudios recientes han mostrado que los jóvenes latinos representan el 16% de los jóvenes en los EE.UU., y el 21% de los casos de Sida reportados (Kates & Carbaugh, 2006). Así mismo, son el único grupo que no presenta disminución en el comportamiento de riesgo ante el embarazo no planeado (Duh, Shalwitz & Tsoulos, 1999).

Estimaciones recientes atribuyen el 33% de los casos de VIH en México a los Estados con mayores índices migratorios (Sánchez & Lemp, 2003). Existe evidencia que relaciona las prevalencias de VIH con la migración; en un estudio llevado a cabo en el Estado de Michoacán se encontró que el 20% de los casos de VIH se presentaban en migrantes de retorno (Magis, Gayet, Negroni, Leyva, Bravo-García, Uribe & Bronfman, 2004).

Estudios llevados a cabo con hombres mexicanos sobre el condón han encontrado que tanto migrantes como no migrantes sostienen la creencia de que el condón sólo se utiliza con trabajadoras sexuales (Magis, Bravo,

Gayet, Rivera & Luca, 2008); aunque por otro lado, la migración pareciera aumentar el conocimiento sobre VIH entre los migrantes (Bronfman, Amuchástegui, Martina, Minello, Rivas & Rodríguez, 1995). Se ha documentado el poco conocimiento sobre el uso de condón entre los migrantes y las migrantes, donde sólo el 13% de los sujetos en el estudio respondió correctamente a tres preguntas básicas sobre el uso del condón (Organista & Organista, 1997, Organista, Organista, Bola, Garcia & Castillo, 2000). Lo anterior habla de una serie de factores que podrían aumentar el riesgo de contraer ITS/VIH, aunque también muestra la adopción de nuevos comportamientos de prevención que podrían proteger a los sujetos jóvenes migrantes y a sus contrapartes en México (Bronfman, Amuchástegui *et al.*, 1995, Bronfman, Sejenovich & Uribe, 1998, CDC, 2008, Department of Health and Human Services, 2008).

Estudios cualitativos (Flood, 2003, Rosenthal, Gifford & Moore, 1998) han señalado que los sujetos participantes tienen nociones respecto a la confianza en la pareja y el conocimiento de las conductas sexuales de sus redes sociales, ligadas al uso de condón masculino. Se sabe que algunos hombres jóvenes heterosexuales clasifican a las mujeres en dos grupos, “limpias” y “no limpias” o “buenas” y “malas” (Flood, 2003, Rosenthal, Gifford *et al.*, 1998). Lo anterior se basa en un sistema de género que crea expectativas sociales sobre el comportamiento de los hombres y de las mujeres.

En el contexto de la migración, “la confianza en la pareja emerge como un elemento que permite dar cohesión social ante el proceso migratorio y favorecer el manejo de los riesgos” (Leyva & Caballero, 2009); sin embargo esta misma noción sitúa en condiciones de vulnerabilidad a los actores, imposibilitando el diálogo sobre los riesgos y creando una barrera al uso del condón. En Tapachula, Chiapas, se entrevistó a compañeras de migrantes y se encontró que el 80% de estas mujeres declaró no haber usado condón en su última relación sexual, debido a que confiaba en su pareja (Leyva & Caballero, 2009).

Las nociones de riesgo y vulnerabilidad son útiles para analizar la relación entre la confianza y el uso de condón entre migrantes (Leyva & Caballero, 2009). Mientras que el riesgo apunta a una probabilidad y evoca una conducta individual, la vulnerabilidad habla de la incapacidad del individuo de enfrentar dicho riesgo. La vulnerabilidad debe entenderse (Delor & Hubert, 2000) con base en la trayectoria social o curso de vida del individuo, la dimensión relacional o las interacciones en las que se produce, y el contexto social que delimita la trayectoria social y las interacciones entre los individuos. Mientras que la reducción del riesgo sugeriría entonces intervenciones dirigidas a la conducta individual, la reducción de la vulnerabilidad exige respuestas en el ámbito de la estructura social y política (Bronfman, Leyva, Negroni, Caballero, Infante & Cuadra, 2003).

El concepto de género, o la significación social de la diferenciación sexual, ha sido utilizado para explicar las diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres. La construcción social del género es aprendida y experimentada a través de mecanismos de socialización, tipificación e institucionalización, reflejados en un sistema que delega tareas, atribuciones y valoraciones a hombres y mujeres de forma diferenciada (Berger & Luckmann, 1968).

Ya que la construcción social es aprendida y experimentada a través de mecanismos de socialización y que por lo tanto la realidad es un constructo social, el género es un mecanismo por el cual puede controlarse la sexualidad. A través de la disciplina pueden internalizarse las reglas, normas y valores que pueden referirse a las percepciones que tienen los jóvenes y las jóvenes sobre el condón, en los que se desenvuelven frente a valores y reglas preestablecidas. La tecnología del poder de la que hablaba Foucault se traduce en el control social de la población por medio de normas y de la disciplina, en este caso de la sexualidad (Foucault, 2005).

En este sistema, tanto hombres como mujeres se encuentran ligados a expectativas tradicionales de comportamiento relativo a su género (Rivers & Aggleton, 2002). Esta construcción del género cuenta con categorías

que ayudan a comprender, por ejemplo, el reparto de tareas entre los sexos, mismas que, según Hérítier, son determinadas por construcciones sociales que varían según las diferentes culturas y sociedades (Hérítier, 2001). Las categorías de género son transmisibles y pueden perpetuarse a través de mensajes cotidianos (Hérítier, 2001). Dichas categorías se expresan a través de papeles de género o expectativas que las sociedades tienen sobre un hombre y una mujer, y que por medio de la socialización crean identidades de género (Careaga, 1996).

Los papeles de género, o la asignación social sobre la delegación de tareas, están relacionados con las prácticas anticonceptivas de las personas jóvenes (Geldstein & Pantelides, 2001). Se han realizado varios estudios que analizan la relación entre la normatividad de género y las prevalencias de ITS/VIH (McQuiston, 2000, Parrado & McQuiston, 2005, Parrado & Flippen, 2005, Shedlin & Oliver-Vélez, 2005, Shedlin, Drucker, Decena, Hoffman, Bhattacharya, Beckford & Barreras, 2006), donde se puntualiza la relación entre la construcción del género y la vulnerabilidad de los individuos ante el VIH. Los estudios indican la importancia de que las mujeres incrementen el control sobre su sexualidad; sin embargo, los valores impuestos a los individuos por dicho sistema afectan tanto a hombres como a mujeres (Aggleton, Chase *et al.*, 2004, McQuiston, 2000, Parrado & McQuiston, 2005, Parrado & Flippen, 2005, Shedlin & Oliver-Vélez, 2005, Shedlin, Drucker *et al.*, 2006).

Los paradigmas de género no son estáticos sino dinámicos, en relación con los contextos políticos, económicos e históricos, entre otros. De ahí la importancia de enmarcar los comportamientos sexuales y de género dentro de la diversidad cultural que se presenta en cada uno de los diferentes momentos de la historia, en este caso en el contexto de la migración (DiLeonardo & Lancaster, 1997).

3. Métodos

El análisis cualitativo que presentamos consta de 40 entrevistas semi-estructuradas realizadas en México en 2007. Entrevistamos jóvenes, mujeres y hombres de México, de

edades entre 15 y 24 años, migrantes de retorno y no migrantes, provenientes de las comunidades de Jiquilpan, Michoacán y Tehuacán, Puebla. Los sujetos jóvenes migrantes de retorno entrevistados habían migrado, en su mayoría, al área de la Bahía de San Francisco, California. Dicho Estado es uno de los principales destinos de migrantes de México en EE.UU. (Johnson, 1996, Massey & Singer, 1995).

Los municipios de Jiquilpan y Tehuacán fueron seleccionados por su intensidad migratoria, debido a que el estudio base buscaba entender las diferencias entre migrantes y no migrantes, así como observar la influencia del medio social respecto a la experiencia de migración en las decisiones de los jóvenes y las jóvenes migrantes. Por ello buscamos localidades que, siendo expulsoras de migrantes a California, presentaran diferentes densidades migratorias. Tehuacán se considera una localidad de baja densidad migratoria con 1.87% de familias que reciben remesas, mientras que Jiquilpan se considera de densidad media-alta con 16.6% de familias en esa situación (Conapo, 2006). Datos que se corroboran en 2009 cuando las remesas familiares anuales tuvieron una participación

de 6.2% en Puebla y 10.1% para el Estado de Michoacán (BBVA, Mayo 2010).

La muestra la definimos a propósito (Mack, Woodson, Macqueen, Guest & Namey, 2005, Teddlie, 2007); es decir, buscamos incluir a jóvenes que cumplieran con características específicas de interés para el estudio. El muestreo requería que los sujetos participantes fueran hombres y mujeres de edades entre 15 y 24 años; la mitad fueron migrantes de retorno preferentemente del Estado de California, y la otra mitad jóvenes que nunca hubieran migrado a los Estados Unidos, pero que vivieran en hogares de migrantes (ya fuera que algún hermano o hermana, o que algún familiar directo hubiera tenido experiencia migratoria).

El total de participantes en este estudio fue de cuarenta jóvenes: 20 hombres y 20 mujeres, 25 de Tehuacán y 15 de Jiquilpan, 19 no migrantes y 21 migrantes. La distribución según sexo, lugar de procedencia y categoría, puede observarse en la tabla 1. Debido al tipo de información recabada en las entrevistas la muestra final no fue equitativa por origen, predominando con un 62% los migrantes provenientes de Tehuacán (bajo índice migratorio).

Tabla 1. *Distribución de los Participantes en el Estudio.*

Lugar	Categoría	Hombres (20)	Mujeres (20)
Jiquilpan Michoacán	Migrantes	4	4
	No Migrantes	4	3
Tehuacán Puebla	Migrantes	6	7
	No Migrantes	6	6

Para obtener los datos creamos guías de entrevista para cada actor (migrante de retorno y no migrante). Las guías contaron con un área específica sobre sexualidad y reproducción. Posteriormente llevamos a cabo un estudio piloto para probar la pertinencia de las guías de entrevista. El piloteo estuvo apoyado por actores locales como el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Unam

en Jiquilpan, y las Secretarías de salud en Michoacán y Puebla.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora a una hora y media, y fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de Investigación, el Comité de Bioseguridad y el Comité de Ética del Instituto Nacional de Salud Pública de

México. Para cada participante realizamos la grabación del consentimiento informado, e hicimos entrega de una tarjeta que contenía información de contacto. Para el caso de los sujetos menores de edad no emancipados, obtuvimos el consentimiento informado de los padres, madres o tutores.

3.1 Análisis

Llevamos a cabo el proceso de análisis secundario con base en las guías de entrevista de investigación (códigos pre-fijos) y utilizamos nociones de la teoría fundamentada (Bradley, Curry & Devers, 2007, Denzin & Lincoln, 2000) para la creación de nuevos códigos. Con el análisis buscamos entender los temas principales que se presentaron dentro de los discursos de las entrevistas.

El estudio tiene como base metodológica un enfoque etnográfico y un proceso basado en la teoría fundamentada (Bradley, Curry & Devers, 2007, Denzin & Lincoln, 2000), debido a que nuestra intención es comprender en profundidad el fenómeno del uso de condón y su relación con las ITS y el VIH. El fenómeno ha sido poco investigado desde la relación de quienes migran y de quienes no lo hacen. Así mismo, realizamos un proceso inductivo de análisis de la información; y aunque se contaba con códigos pre-fijos, es decir, se partía con bases teóricas, nuestra intención fue contribuir a la conformación de un nuevo marco teórico para el estudio del fenómeno relacionando, explicando los códigos dentro de un marco contextual.

El equipo de investigación utilizó grandes códigos, definidos principalmente *a priori* (con base en categorías tomadas de la literatura temática y teórica sobre el tema), generados con el programa de cómputo para análisis cualitativo Atlas-ti. Realizamos una primera lectura de las entrevistas, lo que generó notas de análisis con los datos biográficos más relevantes de cada uno de los cuarenta sujetos participantes. Posteriormente, para el análisis más detallado de los datos utilizamos el programa NVivo 8¹, por lo que recodificamos las entrevistas.

Al realizar la nueva codificación utilizamos códigos específicos previamente establecidos por el equipo de investigación, y algunos otros que emergieron a lo largo de lecturas repetidas del material etnográfico (códigos *in vivo*).

Los códigos analizados fueron: *libertad; quién es quién; género; ITS; VIH/Sida; formalidad y uso de condón*. Mientras que *libertad, quién es quién y formalidad*, fueron códigos *in vivo*, es decir, fueron nombrados a partir de las expresiones significativas encontradas en los datos, *género, ITS/ VIH/Sida y uso de condón* fueron códigos definidos *a priori* con base en la revisión de la literatura temática y teórica, así como con base en la guía de entrevista.

Libertad se refiere a la idea de mayor facilidad para tener relaciones sexuales y menor control social. *Quién es quién*, agrupa una serie de discursos que crean clasificaciones entre las parejas (por ejemplo, con cuáles se tenía o no relaciones sexuales y si estas relaciones eran con o sin condón); también se expresa la idea del control social sobre la sexualidad; *ITS/VIH y uso de condón* se aplicaron a los comentarios sobre los conocimientos de las ITS y el uso y los discursos del uso de condón. Finalmente, *género* agrupó los discursos referentes a comportamientos específicos asignados o prescritos para hombres y mujeres. Tomamos como ejes de análisis el concepto sobre la construcción social de la realidad y la perspectiva de género (Careaga, 1996, Lamas, 1996, Scott, 1996) para explorar las percepciones de uso de condón e ITS y la influencia de dichas percepciones en el uso o no uso del condón. A través de este proceso obtuvimos resultados cualitativos detallados que presentamos a continuación.

4. Resultados

De los 40 sujetos jóvenes participantes en el estudio, analizamos las entrevistas de 10 hombres migrantes y 10 no migrantes, así como de las 11 mujeres migrantes y 9 no migrantes. La edad media fue de 18.8 años, con un rango que fue de los 15 a los 24 años. De las personas entrevistadas, 16 declararon no haber tenido relaciones sexuales, mientras que 24 ya habían iniciado su vida sexual. Sólo siete agentes

¹ NVivo 8 es un programa de análisis cualitativo que ayuda a ordenar los datos generados por las entrevistas (QSR, 2008).

entrevistados tenían hijos o hijas, y uno de ellos esperaba a su primer hijo al momento de la entrevista.

4.1 Percepciones sobre el uso del condón

En las comunidades estudiadas (Tehuacán y Jiquilpan), tanto la percepción como la experiencia sobre el uso de condón se encuentran ligadas a la vergüenza que provoca el comprar y negociar el uso de condón con la pareja, particularmente cuando se trata de relaciones antes del matrimonio. Los sujetos informantes comparan sus comunidades de origen, donde el comportamiento suele ser vigilado por los miembros de la comunidad, con los Estados Unidos, donde se percibe una mayor libertad para el ejercicio de la sexualidad, y también para el uso y acceso a condones. Lo que podría sugerir que cuando el sujeto joven se encuentra en un ambiente de mayor anonimato social que aquel en el que vive, es decir, bajo menor control social, las barreras para usar el condón pueden ser menores.

En los siguientes testimonios podemos leer discursos de hombres migrantes y no migrantes, quienes consideran complicado el acceso y la negociación de los condones, sobre todo en lugares con poca población, donde el comportamiento sexual es socialmente conocido y difícilmente anónimo, como lo son sus comunidades de origen.

Sí, sí, si te llegan te lo van a decir, o sea saben que se van a cuidar [en EUA], sin en cambio acá [en México] tal vez, por, por la ignorancia o por ese miedo de que vayan a la tienda y digan, no pues me das un condón, ¿no?, les dé pena o les da miedo, ¿no?, sin en cambio allá [EUA] no, era común, era común porque yo veía (Hombre, migrante de 19 años).

Um, en las farmacias, para ir a pedirlos [los condones] al centro de salud, como que, da güeva [flojera] y da pena [...] da güeva y da pena, “aguanta mejor me voy a la farmacia!”, también así como es pueblo, te da pena también ¿no? Vas y “me da unos condones”,

¿no? De fresa todavía, ¿no?, todavía [...] P.- Ajá, ajá claro, claro, ¿es más fácil en Puebla [capital del Estado]? R.- Pues yo cuando, bueno sí claro, yo cuando salgo, paso aquí a Tehuacán podríamos decir Tehuacán [la cabecera municipal] ya es grande (Hombre, no migrante de 21 años).

P.- ¿Acá cómo es el rollo? R.- Acá [México] no sé por, por la cultura que tenemos, es que tienen miedo, cuantas veces van a la tienda y no preguntan por esas pastillas, o no preguntan por un condón (Hombre, migrante de 19 años).

Del sexo. Y, y este, y casi cuando, cuando sales con la muchacha y no planeando tener sexo, cuando surge pus, pus surgirá ya muy tarde, o sea, tienes que conocerla mucho y... y así como hablarle de sexo no, no, no se puede. Cuando, cuando ya surge eso de tener relaciones pus no, no, no le puedes salir así como, ay, ¿con condón o sin condón? (Hombre, migrante de 18 años).

4.2 Percepción de ITS y VIH: “...allá es diferente”

Al preguntar sobre los conocimientos y percepciones de las ITS, el VIH/Sida es la única enfermedad de transmisión sexual que los jóvenes y las jóvenes tienen presente en su imaginario. Otras ITS son referidas como “infecciones” o “enfermedades”. Estados Unidos se percibe como un territorio en donde hay más riesgo de adquirir el VIH, debido a la creencia de que existe una mayor libertad para el ejercicio sexual, especialmente en las mujeres.

Así la percepción de riesgo está ligada a la idea de control o conocimiento sobre el ejercicio sexual de sus compañeros o compañeras sexuales, el que los individuos perciben en sus comunidades y que, por otro lado, parece mediar la decisión del uso del condón. Ejemplos de lo anterior son los testimonios de jóvenes quienes explican sus percepciones sobre cómo en EE.UU. hay más riesgo de contraer ITS,

porque allá se tienen más relaciones sexuales, y con distintas parejas sexuales, que en sus comunidades de origen.

... el hecho de que sean más liberales allá [en Estados Unidos] y... porque tienen más relaciones más frecuentemente, eeh, por eso, y con..., o sea, con distintas personas, es más probable que se contagien que aquí en México (Mujer, no migrante de 15 años).

Más que nada, en el hecho de los hombres, que están lejos, el hecho de buscar otras parejas sexualmente, pues pueden contagiarse alguna enfermedad, y ellos ya regresar y contagiar a sus esposas, pues yo creo que ese es el principal problema o defecto que tendría el hecho de estar allá (Mujer, migrante de 16 años).

Los sujetos jóvenes no migrantes perciben que el VIH es una infección de transmisión sexual que sólo existe en los Estados Unidos. Los jóvenes y las jóvenes de México entrevistados, únicamente se refieren a casos de VIH/Sida en migrantes de retorno quienes -se asume- adquirieron el virus al otro lado de la frontera. Esto podría explicar el hecho de que, aunque las personas jóvenes tienen alguna información sobre las ITS y conocen que el condón es un medio efectivo para evitarlas, no perciben el riesgo en sus comunidades de origen, y que el condón no sea visto como necesario. Se observa esta relación en el comentario de dos hombres no migrantes de 21 años:

Pues los dos [casos de VIH en el pueblo] se dieron allá en Estados Unidos, que se contaminaron allá y... unos siguen viviendo allá y otro acá (Hombre, no migrante de 21 años).

Pues los peligros, pues uno es que son las enfermedades que pueden agarrar allá [En EE.UU.] P. -Mmm, ¿cómo qué enfermedades hay allá? R. -No sé, ora sí que los chavos que se van, pues a veces allá como les vale o sea piensan que tienen toda la libertad y se van con mujeres y todo eso, el Sida que les puede agarrar allá es diferente (Hombre, no migrante de 21 años).

4.3 Percepción de riesgo: ¿Quién es quién?

La percepción del riesgo de los sujetos jóvenes entrevistados, está mediada por la noción de confianza, la cual está a su vez regulada por el control social del comportamiento sexual de los individuos. La confianza pareciera ser la mecánica bajo la cual los jóvenes y las jóvenes están tomando decisiones acerca del uso del condón para evitar las ITS. El control social expresado como confianza o conocimiento de la trayectoria sexual y del estado de salud de sus compañeros o compañeras, parece dar certeza o seguridad respecto al riesgo que el otro significa con relación a la infección por ITS/VIH.

La noción de *quién es quién* expresa los planteamientos de confianza y control social de los que hemos hablado. Así, retomando las ideas sobre percepción del VIH como una infección que se adquiere en los Estados Unidos, los siguientes testimonios capturan cómo al migrar -desde la perspectiva de los actores-, la reputación sexual de los individuos se sale del control de los otros y se desconoce el comportamiento de los compañeros o compañeras, y por tanto se pierde el sentido de confianza hacia la persona con la que se tendrán relaciones sexuales.

En los casos anteriores, los jóvenes plantean que cuando se migra, sí existe el riesgo de contraer una ITS y por tanto se justifica el uso del condón. En los siguientes testimonios se observa cómo la noción de la confianza basada en saber *quién es quién* se trastoca ante la migración.

*Ándele y ahí es una ciudad y aquí es un pueblo, es muy diferente (...) Que allá [en Estados Unidos] bueno, como no, no saben cómo son, entonces si se meten con esa persona, podría andar con otra y sin en cambio acá no, porque como es un pueblo, se conocen y **saben quién es quién** y con quién anda y si no anda con esa persona... (Mujer, no migrante de 21 años).*

P.- Tú eh, qué cosas por ejemplo, ¿qué tipo de, qué tipo de riesgos puedes tener sí...? R: ¿Si no uso? [Condón] P: Si, si no usas condón R: Eh, una enfermedad, un Sida (...) pues mira como yo casi nunca

*he usado anticonceptivos [condones] eh, porque yo, cómo te diré, casi no los ocupo porque no me gusta, a mí no me gusta usarlos y porque sé **con quién** lo estoy haciendo* (Hombre, no migrante de 18 años).

4.4 Uso de condón y migración

Al volver, los jóvenes y las jóvenes migrantes de retorno participantes han adquirido nuevos conceptos sobre el uso del condón y expresan su intención de usarlo; no obstante, perciben barreras para ello en sus localidades de origen. Negociar el uso de condón no siempre resulta exitoso, debido a que en las comunidades de origen el uso del condón tiene implicaciones relacionadas con la confianza y el saber *quién es quién*.

En los siguientes testimonios se relata lo complejo que es el uso de condón y se hace referencia a las categorías sociales construidas alrededor de la sexualidad y sus significados de uno y otro lado de la frontera.

Ajá, pos más bien así como cuando tienes tu novia, o sea, casi eh... tienes que convencerla mucho para tener eso [relaciones sexuales], tienes que convencerla mucho y ellas, este, cuando vas a tener relaciones es como que ellas piensan que ya te vas a casar con ellas, que ya vas a vivir con ella y todo, y así si les sales con un condón pus ¿qué te cuidas? O sea, si vamos a, ya haz de cuenta ya vamos a vivir juntos, porque ya, el tener relaciones aquí, ya es como para ya casarte o lo que sea, y pus, uno porque conoce chavas, o sea, o conoce chavas y cuando lo, y porque ya conoce el sistema de allá [en Estados Unidos], o sea, de que condón siempre (Hombre, migrante de 18 años).

P.- ajá... ¿y siempre, siempre? [Usas condón] R.- Pues no siempre verdad, pero la mayoría de las veces sí. P.- ¿Y qué cuando no lo usabas por qué era? R.- Pues haz de cuenta que... era una muchacha que conocía que se hiciera mi novia pues ya teníamos tiempo pues y yo le tenía confianza pues... P.- ajá,

ajá... R.- Y cuando no pues es como la conocía una vez y se daba pues, pus sí tenía que [usar condón] (Hombre, migrante de 24 años).

Tanto las construcciones de riesgo como de confianza, parecerían ser tocadas por el proceso migratorio de los jóvenes y las jóvenes, y tener un impacto en sus percepciones sobre el uso del condón. El uso del condón se presenta como un elemento adquirido a través de la migración; empero las nociones de sexualidad fuertemente ligadas a la confianza y a la noción del *quién es quién* podrían ser una barrera para que el nuevo comportamiento adoptado se realice en México.

5. Discusión

La dinámica del control social (Neema, 2007) que subyace detrás de las decisiones sobre el uso de condón, se puede entender a través de la noción del *quién es quién*. El ejercicio del control social (Foucault, 2005, Weeks, 1998) tiene un impacto en el comportamiento que limita la búsqueda del uso de condón al imponer un vínculo forzoso entre la sexualidad y la confianza.

De acuerdo con la noción de riesgo para la salud, la pareja se clasifica como de alto riesgo o de bajo/nulo riesgo, en relación con lo que se asume que se conoce sobre su comportamiento sexual y cuyo contexto resulta determinante. Así, cuando se encuentra en México el comportamiento se percibe como conocido y cuando se encuentra en EE.UU. se pierde la cualidad de confianza.

La percepción del riesgo se relaciona de esta forma con el conocimiento que de la pareja se tenga o se crea tener. Cuando se sabe *quién* es la persona y esta es de confianza, el uso del condón no es necesario, pues la persona no representaría un riesgo ante las ITS/VIH. Bajo la presente construcción social de la sexualidad, el uso del condón se limita a parejas desconocidas, respecto a quienes el ejercicio de la sexualidad ha salido del control social del grupo.

Los jóvenes y las jóvenes migrantes adoptan nuevas construcciones sobre la sexualidad, sobre la percepción de riesgo y sobre la salud, entre las cuales se admite el uso de condón como medida preventiva; sin embargo, al volver a sus

comunidades, las construcciones sociales sobre la sexualidad imponen una serie de normas, creencias y representaciones que prescriben y prohíben dichos comportamientos preventivos (Gutiérrez, 1999, West & Zimmerman, 1987), colocando a los jóvenes y a las jóvenes en situaciones de riesgo y vulnerabilidad ante el VIH y otras ITS.

Resultados de otros estudios han señalado también que el comportamiento sexual de hombres y mujeres jóvenes es regulado por normas sociales sobre la confianza y el género, así como el hecho de que dicha normatividad puede tener una fuerte influencia sobre las actitudes hacia el sexo más seguro (McQuiston, 2000, Parrado & McQuiston, 2005, Parrado & Flippen, 2005, Shedlin & Oliver-Vélez, 2005, Shedlin, Drucker *et al.*, 2006). Nuestros resultados muestran cómo en México, al igual que en otros países, cuando los sujetos jóvenes confían en su pareja y creen conocer sus conductas sexuales, no usan condón regularmente, ya que clasifican a sus parejas sexuales como seguras (Flood, 2003, Geluda, Bosi, Cunha & Trajman, 2006, Rosenthal, Gifford *et al.*, 1998); sin embargo, añaden evidencia empírica sobre cómo la migración puede generar cambios en dichas percepciones.

En los discursos, las representaciones y las percepciones de migrantes y no migrantes, las personas jóvenes reconocen las barreras sociales para el uso de condón en sus comunidades. Especialmente las reconocen los sujetos migrantes, cuando al volver a la comunidad de origen encuentran un conflicto entre los conceptos adquiridos de prevención y las nociones de confianza prevalentes en sus comunidades.

El presente estudio tiene implicaciones para las políticas públicas. Por un lado, las campañas de prevención deben estar estratégicamente diseñadas, incluyendo en estas las percepciones de los jóvenes y las jóvenes sobre las parejas formales y las de confianza. Estos planes, junto con programas y campañas, deben contemplar también las transformaciones que la migración pudiera estar generando en la gente joven migrante y las difíciles coyunturas sociales en las que se insertan a su regreso a las comunidades de origen. El condón debe promoverse como un

instrumento positivo y asertivo desligado de la confianza para la prevención de la transmisión de las ITS/VIH.

6. Agradecimientos

Desarrollamos este artículo gracias a la beca otorgada por Conacyt México a Itzel Eguiluz para los estudios de Maestría en ciencias de la salud, con área de concentración en Salud Reproductiva, posgrado de alta calidad académica, en el periodo 2007-2009.

Lista de Referencias

- Aggleton, P., Chase, E. & Rivers, K. (2004). *HIV/ Aids prevention and care among especially vulnerable young people. A framework for action*. London: Thomas Coram Research Unit Institute of Education, University of London.
- BBVA (2010). *Situación Migración México*. México, D. F.: BBVA.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bradley, E., Curry, L. & Devers, K. (2007). Qualitative Data Analysis for Health Services Research: Developing Taxonomy, Themes and Theory. *Health Research and Educational Trust*, 4(42), pp. 1758–1772. Doi: 10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x
- Bronfman, M., Amuchástegui, A., Martina, R. M., Minello, N., Rivas, M. & Rodríguez, G. (1995). *Sida en México migración, adolescencia y género*. México, D. F.: Colectivo Sol.
- Bronfman, M., Leyva, R., Negroni, M., Caballero, M., Infante, C. & Cuadra, S. (2003). Migración, género y Sida: Contextos de vulnerabilidad. *Género y Salud en Cifras*, 1(3), pp. 8-12.
- Bronfman, M., Sejenovich, G. & Uribe, P. (1998). *Migración y Sida en México y América Central*. México, D. F.: Conasida.
- Careaga, G. (1996). *Las relaciones entre los géneros en la salud reproductiva*. México, D. F.: Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos en México.

- CDC (2008). Youth Risk Behavior Surveillance. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 57, pp. 686-688.
- Coast, E. (2005). *Sexual behavior and perceptions of risk: male rural-urban migrants in Tanzania*. Paper presented at the International Union for the Scientific Study of Population XXV International Population Conference Tours. France.
- Conapo (2006). *Hay 21 millones de jóvenes*. México, D.F.: Conapo. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de: <http://www.conapo.gob.mx/prensa/2006/342006bol.pdf>
- Delor, F. & Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of vulnerability. *Soc Sci Med*, 50(11), pp. 1557-1570.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*, (2a. ed.) Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Department of Health and Human Services (2008). *Nation's High School Students Showing Overall Improvements in Health-Related Behaviors*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.
- DiLeonardo, M. & Lancaster, R. (1997). Introduction: Embodied Meanings, Carnal Practices. In D. L. M. Lancaster (ed.) *The gender/sexuality reader: culture, history, political economy*. Nueva York: Routledge.
- Duh, H., Shalwitz, J. & Tsoulos, B. (1999). A Snapshot of Adolescent Health in San Francisco. San Francisco: San Francisco Department of Public Health Adolescent Committee: Coordinating Council of Children, Youth and Families.
- Flood, M. (2003). Lust, trust and latex: why young heterosexual men do not use condoms. *Culture, Health & Sexuality*, 5(4), pp. 353-369.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Geldstein, R. & Pantelides, E. (2001). Riesgo reproductivo en la adolescencia. Desigualdad social y asimetría de género. En U. Argentina (ed.) *Cuadernos Unicef*, (p. 43). Buenos Aires: Unicef.
- Geluda, K., Bosi, M., Cunha, A. & Trajman, A. (2006). Quando um não quer, dois não brigam: um estudo sobre o não uso constante de preservativo masculino por adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad Saude Publica*, 22(8), pp. 1671-1680.
- Gutiérrez, R. (ed.) (1999). *Desandar el laberinto: Introspección en la feminidad contemporánea*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- Héritier, F. (2001). La valencia diferencial de los sexos. ¿Se halla en los cimientos de la sociedad? En F. Héritier (ed.) *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*, (pp. 12-28). Barcelona: Ariel.
- Inegi (2010). Población migrante internacional por entidad federativa expulsora según sexo (Censo de población y vivienda 2010). Recuperado el 28 de noviembre de 2011, de: <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>
- Johnson, H. (1996). Undocumented Immigration to California 1980-1993. San Francisco: *Public Policy Institute of California*.
- Kates, J. & Carbaugh, A. (2006). *Latinos & HIV/Aids Policy Fact Sheet Review*. Washington, D. C.: K. F. Foundation.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría de "género". M. Lamas (ed.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 97-126). México, D. F.: Unam, Porrúa.
- Leyva, R. & Caballero, M. (2009). Contextos de vulnerabilidad: migración e ITS y VIH/Sida. En R. Leyva & M. Caballero (ed.) *Las que se quedan: contextos de vulnerabilidad a ITS y VIH/Sida en mujeres compañeras de migrantes* (p. 23). México, D. F.: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A datacollector's fieldguide*. Carolina: Research Triangle Park.
- Magis, C., Bravo, E., Gayet, C., Rivera, P. & Luca, M. (2008). *El VIH y el Sida en México al 2008. Hallazgos tendencias y reflexiones*. México, D. F.: Censida.

- Magis, C., Gayet, C., Negroni, M., Leyva, R., Bravo-García, E., Uribe, P. & Bronfman, M. (2004). Migration and Aids in Mexico. An overview based on recent evidence. *J Acquir Immune Defic Syndr*, 37(4), pp. 215-226.
- Massey, D. S. & Singer, A. (1995). New estimates of undocumented Mexican migration and the probability of apprehension. *Demography*, 32(2), pp. 203-213.
- McQuiston, G. A. (2000). The timing is never right: Mexican views of condom use. *Health Care Women Int*, 21(4), pp. 277-290.
- Moya, J. & Uribe, M. (2006). Migración y salud en México: Una aproximación a las perspectivas de investigación: 1996-2006. México, D. F.: Organización Panamericana de la Salud.
- Neema, M. A. & Kibombo, R. (2007). *Adolescents' sexual and reproductive health: qualitative evidence of experiences from Uganda*. Nueva York: Guttmacher Institute.
- OMS (2007). *Salud de los migrantes. Informe de la secretaría*. México, D. F.: OMS.
- Organista, K. C., Balls, P., García, J. E., Castillo, M. A. & Ureta, L. E. (1997). Survey of condom-related beliefs, behaviors, and perceived social norms in Mexican migrant laborers. *Community Health*, 22(3), pp. 185-198.
- Organista, K. C. & Organista, P. B. (1997). Migrant laborers and Aids in the United States: a review of the literature. *Aids Educ Prev*, 9(1), pp. 83-93.
- Organista, K. C., Organista, P. B., Bola, J. R., García, J. E. & Castillo, M. A. (2000). Predictors of condom use in Mexican migrant laborers. *Am J Community Psychol*, 28(2), pp. 245-265.
- Parrado, E. A. & Flippen, C. (2005). Migration and Sexuality: A Comparison of Mexicans in Sending and Receiving Communities. *Journal of Social Issues*, 66 (1), pp. 175-195.
- Parrado, E. A., Flippen, C. & McQuiston, C. (2005). Migration and relationship power among Mexican women. *Demography*, 42(2), pp. 347-372.
- Parrado, F. C. & McQuiston, G. A. (2005). Migration and relationship power among Mexican women. *Demography*, 42(2), pp. 347-372.
- Pew Research Center (2009). *Mexican immigrants in the United States, 2008*. Washington, D. C.: Pew Research Center.
- Rivers, K. & Aggleton, P. (2002). *Working with young men to promote sexual and reproductive health*. London: Thomas Coram Research Unit Institute of Education, University of London.
- Rosenthal, D., Gifford, S. & Moore, S. (1998). Safe sex or safe love: Competing discourses? *Aids Care*, 10(1), p. 34.
- Sánchez, M. & Lemp, G. (2003). *The epidemiology of HIV, STDs and TB among Mexican migrants and recent immigrants in California*. Sacramento: California Program on Access to Care and University wide Aids Research Program Policy Briefing.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (ed.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 265-302). México, D. F.: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Shedlin, D. C., Drucker, E., Decena, C. U., Hoffman, S., Bhattacharya, G., Beckford, S. & Barreras, R. (2006). Immigration and HIV/Aids in the New York Metropolitan Area. *Journal of Urban Health*, 83(1), pp. 43-58. Doi: 10.1007/s11524-005-9006-5
- Shedlin, D. C. & Oliver-Vélez, D. (2005). Initial acculturation and HIV risk among new Hispanic immigrants. *J Natl Med Assoc*, 7(97), pp. 32S-37S.
- Teddlie, Y. (2007). Mixed methods sampling. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, pp. 77-100. Doi: 10.1177/2345678906292430.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México, D. F.: Paidós.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1, p. 125.

Referencia para citar este artículo: Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 527-546.

Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate*

PABLO CHRISTIAN APARICIO-CASTILLO**

Investigador de la Universidad de Salamanca, Tübingen, Alemania.

Artículo recibido en octubre 12 de 2012; artículo aceptado en enero 18 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El presente artículo tiene como objetivo analizar y comparar los resultados investigativos acerca de la situación de los jóvenes afectados por contextos de desigualdad y procesos de desigualación educativa y laboral en América Latina y el Caribe, tomando como referencia el impacto de las nuevas políticas públicas implementadas para fortalecer la cohesión y los procesos de inclusión social.

La metodología se remite a la interpretación, síntesis y comparación de estudios cualitativos y cuantitativos elaborados en torno al impacto alcanzado por programas y políticas de vasto alcance orientados a potenciar la participación de los jóvenes en el sistema educativo y la transición hacia el mercado de trabajo y la vida adulta.

Las conclusiones más trascendentes de la presente reflexión demuestran que pese a los avances logrados en materia de reconocimiento de la pluralidad y de la complejidad inherente a las situaciones socioeconómicas de vida, los acervos culturales, el género y la dimensión geográfica de hábitat, sigue resultando insatisfactorio el modo en cómo se piensa y apoya a los actores juveniles en las diferentes áreas estratégicas del desarrollo.

En consecuencia, una mayor vinculación empoderizante de los jóvenes al momento de diseñar y transponer estrategias políticas en la práctica podría optimizar la calidad e impacto de los emprendimientos y las acciones acometidas.

Palabras clave (Thesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco): Educación, mercado de trabajo, transición, jóvenes, desigualdad social, América Latina.

Education and work in contexts of marginalization and inequality in Latin America. Youth in debate

Abstract (analytical): The present article aims at analyzing and comparing the research results about the situation of the young people affected by inequality contexts and processes of educational

* Este artículo de reflexión hace parte de dos proyectos de investigación denominados a saber: a) “¿Y después... qué? Trayectorias personales, educativas y laborales de los sujetos adolescentes que finalizan el Nivel Medio. El caso del Colegio Armada Argentina”. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (Secter) de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina) con el Código de Identificación C/0134. Fecha de inicio: 01.01.10 Fecha de finalización: 31.12.11, y b) “Figuras de soporte que reconocen los adolescentes en momentos de su transición en el sistema educativo”. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (Secter) de la Universidad Nacional de Jujuy Directora: Mgr. María del Carmen Rodríguez & Co- directora: Lic. Ivanna G. Callieri. Aprobado mediante Resolución C.S. N° 0164-12. Fecha de inicio: 01.01- 2012. Fecha de finalización: 31.12.2013

** Profesor en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Sociales de la Eberhard-Karls Universität Tübingen (Alemania). Investigador miembro del Grupo Grial en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca. Investigador colaborador del Grupo Esculca en la Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Santiago de Compostela. Investigador miembro del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (Cisen) y del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Investigador miembro de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (Secter) de la Universidad Nacional de Jujuy. Docente de posgrado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Docente de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Duale Hochschule Baden-Württemberg/Baden-Wuerttemberg Cooperative State University. Correo electrónico: pabloaparicio@usal.es

and labor inequality in Latin America and The Caribbean, taking the impact of the public policies newly implemented to strengthen cohesion and the processes of social inclusion as reference.

The methodology refers to the interpretation, synthesis and comparison of qualitative and quantitative studies carried out in connection with the impact attained by programs and policies of a vast scope aimed at promoting the participation of the young in the educational system and the transition toward the labor market and adult life.

The most significant conclusions of the present reflection demonstrate that, in spite of the progress made when it comes to the subject of recognizing plurality and the complexity inherent to the socioeconomic situations of life, cultural background, gender and the geographic dimension of habitat, the way in which young social actors are thought of and supported in the different strategic areas of development continues to be unsatisfactory.

In consequence, a greater empowering involvement of the young when it comes to designing and implementing political strategies in practice could optimize quality and impact of the undertakings and actions carried out.

Key words (Social Sciences Unesco Thesaurus): education, labour market, transition, youth, social inequality, Latin America.

Educar e trabalhar em contextos de precariedade e desigualdade na América Latina. Os jovens em debate

• **Resumo (analítico):** *O presente artigo tem como objetivo analisar e comparar os resultados investigativos a respeito da situação de jovens afetados por contextos de desigualdade e processos de desigualdade educativa e laboral na América Latina e no Caribe, tomando como referência o impacto das novas políticas públicas implementadas para fortalecer a coesão e os processos de inclusão social.*

A metodologia remete à interpretação, síntese e comparação de estudos qualitativos e quantitativos sobre o impacto alcançado por programas e políticas de amplo alcance orientados a potencializar a participação dos jovens no sistema educativo e a transição feita para o mercado de trabalho na vida adulta.

As conclusões mais transcendentais da presente reflexão demonstram que em que se pesem os avanços alcançados em matéria do reconhecimento da pluralidade e da complexidade inerentes às situações socioeconômicas da vida, dos acervos culturais, o gênero, a dimensão geográfica do habitat, segue resultando insatisfatório o modo como se pensa e apoia aos atores juvenis nas diferentes áreas estratégicas do desenvolvimento.

Em consequência, uma maior vinculação empoderizante dos jovens no momento de desenhar e transpor estratégias políticas na prática poderia otimizar a qualidade e impacto dos empreendimentos e das ações realizadas.

Palavras-chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): educação, mercado de trabalho, transição, jovens, desigualdade social, América Latina.

-1. Introducción. -2. Jóvenes, desigualdad y (des)igualación de las oportunidades educativas y laborales. -3. La restricción educativa y la inequidad socioeconómica: el círculo vicioso de la exclusión. -4. La transformación del mercado laboral y su influencia entre las jóvenes y los jóvenes. -5. Programas de capacitación laboral juvenil y modificación de las condiciones de empleo y empleabilidad. -6. Apostando por la inclusión de los sujetos jóvenes. A modo de cierre. -Lista de referencias.

1. Introducción

En América Latina la crisis del modelo neoliberal registrada en los últimos años ha puesto en cuestión la capacidad de autorregulación de las fuerzas intrínsecas del mercado y la ausencia del Estado como garante de la cohesión social, del desarrollo económico y de la expansión progresiva de las oportunidades de empleo. Del mismo modo, esta crisis ha desvendado las limitaciones estructurales constreñidas a la sostenibilidad del modelo de crecimiento imperante y a la efectividad del capital privado como dinamizadores del bienestar y de la inclusión social.

El agravamiento exponencial de la pobreza, del desempleo y de la exclusión social que logra su punto más álgido a finales de los años 90 y principios del 2000, ha llevado a reconsiderar la intervención del Estado y del conjunto de sus dispositivos políticos e institucionales, a los fines de orientar el desarrollo desde la implementación de una política sostenible en términos de mayor crecimiento económico, sostenibilidad institucional y cohesión social.

En el ámbito educativo, particularmente, se observa que los Gobiernos han tendido a incrementar sus partidas presupuestarias, aunque estas al día de hoy siguen resultando insuficientes para soportar la transformación demográfica que repercute en el engrosamiento de la matrícula escolar, así como para soslayar la profundización de problemas ligados a la pobreza, la desigualdad y la vulnerabilidad socioeconómica que interpelan conjuntamente las bases democráticas sobre las que se sustenta la política educativa.

El fortalecimiento de la relación entre educación, trabajo y juventud se inscribe como uno de los temas primordiales en la agenda política de los Gobiernos latinoamericanos, puesto que de ello dependen la ampliación de las posibilidades de participación social y la inclusión de los jóvenes y las jóvenes en un mundo global cada vez más interdependiente, complejo y cambiante.

El amplio consenso establecido en torno a la importancia de facilitar el acceso de las

personas jóvenes a la educación y al trabajo como premisas fundamentales del desarrollo, en los hechos, se contrasta paradójicamente con la prevalescente precarización de las ofertas de trabajo, la volatilidad del crecimiento económico y las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica que actualmente dificultan las transiciones juveniles desde el sistema educativo hacia el mercado de trabajo y la vida adulta.

En el presente artículo, reflexionaré brevemente sobre el marco socio-histórico vigente que condiciona el sentido y el aporte de la educación en las transiciones de los jóvenes y las jóvenes, considerando de forma particular la incidencia de la desigualdad socioeconómica como causa y mecanismo de diferenciación individual y colectiva.

2. Jóvenes, desigualdad y (des)igualación de las oportunidades educativas y laborales

La implementación de las reformas estructurales en los años 90 significó el replanteo sustantivo del rol y de la agenda política del Estado, así como del conjunto de relaciones establecidas con la sociedad civil y con el sector privado en América Latina a partir de la desregulación del mercado laboral, de la liberalización de las actividades financieras y económicas, de la reforma impositiva, de la introducción de políticas de privatización y de reducción del gasto público, atendiendo principalmente al pago de los compromisos externos, a la disciplina fiscal y a la estabilidad financiera.

Si bien en los inicios el nuevo modelo económico de fundamento neoliberal por un lado fortaleció el crecimiento y la estabilidad en el campo económico, productivo y financiero, gracias al arribo de nuevas inversiones y de la consolidación internacional de los productos y las exportaciones, por otro lado el tipo de crecimiento económico prevalescente estuvo anudado a un elevado costo social, manifestado en la expansión estructural de la pobreza, en la desigualdad socioeconómica, en la indefensión política e institucional, en el desempleo, en

la informalidad laboral y en la vulnerabilidad social.

En este contexto, la correlación planteada entre la situación socioeconómica de las personas, el tipo de ocupación laboral de las familias, la procedencia étnico-cultural, la ubicación geográfica de residencia y el género tuvieron -y aún tienen- una influencia significativa tanto en el rendimiento educativo como en la participación laboral de las personas (Cepal & OIJ, 2008).

La disposición inequitativa de unidades educativas que están dotadas de una forma de organización, planificación y trabajo diferenciado, se erige como un factor segregador que coadyuva a reforzar la distribución desigual de las oportunidades educativas y de la capacidad de participación en los demás ámbitos de la vida social.

En muchos países de la región, las diferencias socioeconómicas fueron catapultadas a partir de la implementación de las políticas de privatización, que incurrieron de forma determinante en la exacerbación de la brecha planteada entre la *escuela pública* gratuita -mayoritaria, a la que acceden los alumnos y alumnas de los sectores populares- y la *escuela privada* -minoritaria, en la que se forman principalmente los alumnos y alumnas de la clase media-alta y media de la sociedad (Gajardo & Gómez, 2003).

La hegemonía de las políticas de privatización de los servicios públicos, justificó la necesidad de reducir al mínimo la intervención directa del Estado en la regulación de los comportamientos sociales y en el financiamiento de programas y políticas que según el discurso neoliberal deberían ser solventados por los mismos ciudadanos y ciudadanas o por la contraparte privada (Oszlak, 2003). Desde esta perspectiva se creía que con la progresiva participación del sector privado en la prestación y en la administración de los servicios sociales, se lograría:

- elevar la calidad, la eficiencia y el acceso equitativo a los programas y a los procesos educativos,
- diversificar las ofertas de formación de acuerdo con las demandas y con

las posibilidades de cada uno de los grupos y los contextos sociales, y

- optimizar la inversión pública en ámbitos estratégicos para el desarrollo.

De este modo la educación pública, al quedar desprovista de medios suficientes para intervenir activamente en la sociedad, tendió a mantener, en lugar de corregir, las diferencias sociales existentes y propagadas desde el mismo sistema de formación en todos los niveles (Torres, 2008).

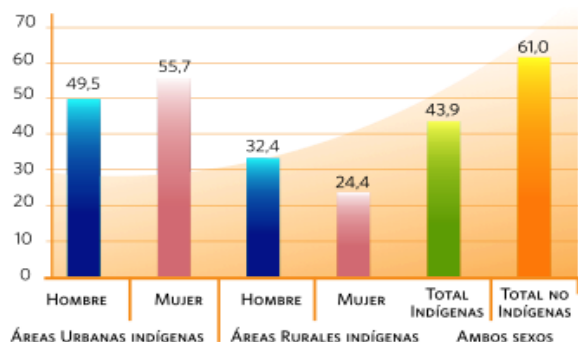
Los nuevos gobiernos elegidos con posterioridad a la debacle neoliberal en la región, buscaron desde principios políticos e ideológicos más progresistas y con algún sesgo populista, recuperar al Estado, al conjunto de su accionar y a los dispositivos de intervención como medios efectivos para garantizar la equidad y la inclusión social. Bajo esta premisa, se incrementó el presupuesto económico en el campo educativo y simultáneamente se inauguraron reformas que reparasen los déficit y las dificultades heredadas de las reformas estructurales de los años 90.

A pesar de ello, las intervenciones políticas no bastaron para desentrañar las causas mismas que originan la desigualdad y la exclusión en términos estructurales, y que al día de hoy siguen condicionando la efectividad de las políticas y la significancia de sus resultados entre los grupos más subyugados y marginales.

Seguidamente, y como se podrá observar en el Gráfico N° 1, referido al nivel de asistencia y a la conclusión del nivel educativo secundario por parte de jóvenes entre 20 y 29 años en América Latina, las desigualdades estructurales constreñidas al área geográfica de residencia, a la pertenencia étnica-cultural y al género, suelen diferenciar el acceso al conocimiento, el aprovechamiento de las credenciales educativas, los itinerarios laborales y profesionales y el desplazamiento hacia la vida adulta. Concretamente, el hecho de pertenecer a un grupo indígena y vivir en zonas rurales significa -casi por antomasia- estar más expuestos a determinadas desventajas y restricciones que dificultan la inclusión en el sistema educativo.

Gráfico N° 1

América Latina y el Caribe (9 países): conclusión de la educación secundaria por parte de jóvenes entre 20 y 29 años, por género, área de residencia y pertenencia étnica, al rededor de 2009 (a). (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

- (a) Promedios ponderados. Incluye información de los siguientes países: Estado plurinacional de Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú.

En nuestros días, los sistemas educativos en América Latina y el Caribe se hallan seriamente interpelados por problemas centrados en la segmentación y el desfase de los contenidos curriculares, la inadecuación profesional del personal docente para obrar en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad socioeconómica, y las carencias tecnológicas, científicas e infraestructurales presentes en los centros escolares, aspectos que en su totalidad inciden en la organización ulterior de las trayectorias laborales y los itinerarios profesionales (OIT, 2010).

Bajo estas condiciones, el acceso a una oferta educativa de calidad en la región se transformó en un privilegio de minorías, hecho que menoscaba el contenido democrático de la actual política de formación y cuestiona la viabilidad de una oferta de formación cualificante para todos y todas.

Este cuadro problemático tiene además un agravante, que reside en la restricción de las posibilidades laborales que están en juego en los mismos procesos de formación educativa. No olvidemos que a través de los procesos educativos se definen, ensayan y orientan los itinerarios laborales y los proyectos de vida futuros; por lo tanto, el acceso deficitario al conocimiento y a las competencias sociales y cognitivas condiciona las oportunidades objetivas de participación social (Siteal, 2008).

El desarrollo económico predominante no generó el número de empleos productivos y decentes necesarios para disminuir el desempleo estructural y contrarrestar la expansión del empleo informal. Por este motivo, dentro del actual modelo de desarrollo económico-laboral, el desempleo y la informalidad en el mercado de trabajo parecen constituir dos aspectos intrínsecos y constantes que dificultan para muchos sujetos jóvenes el acceso a los beneficios del crecimiento económico y productivo, lo que ha tendido a potenciar el impacto de las restricciones socioeconómicas en la distribución inequitativa de las oportunidades de participación social.

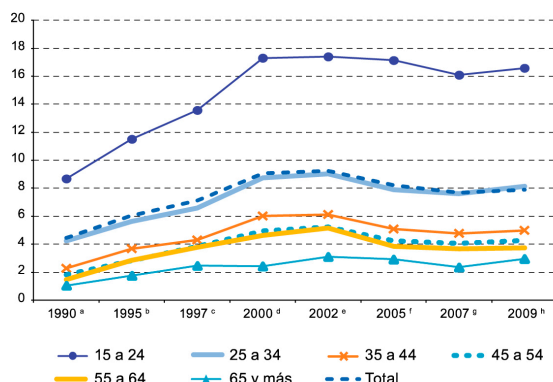
En un reciente estudio aproximado hecho por la ONU-Habitat (2012, p. 45), se constata nuevamente que “además de la pobreza, el principal problema que afronta América Latina y el Caribe es la desigualdad. La región está considerada la más desigual del mundo. Es una desigualdad patente principalmente en la distribución de la renta, pero también en el hábitat, en el acceso a bienes y servicios (de educación, salud, financiamiento, etc.), a oportunidades de empleo, al patrimonio, y al espacio público, entre otros factores que determinan el bienestar del ser humano.

En la región, el 20% de población más rica tiene en promedio un ingreso per cápita casi 20 veces superior al ingreso del 20% más pobre. No obstante, las diferencias son considerables y, mientras en Venezuela y Uruguay, que son los menos inequitativos de la región, la diferencia de ingreso entre el quintil más rico y el más pobre no supera las diez veces, en los países con mayor desigualdad puede exceder las 30.”

En este escenario, son cada vez más los sectores sociales jóvenes que sufren el impacto de la exclusión laboral, el desamparo político social y la falta de ingresos que los obliga a aceptar condiciones de trabajo informales y denigrantes para poder permanecer, o bien para reincorporarse, en un mercado de trabajo preeminentemente precario y excluyente.

A continuación, en el Gráfico N° 2 se podrá observar cómo el desempleo afecta en primer orden a los grupos más jóvenes ubicados en las siguientes cohortes, a saber: 15-24 años y 25-34 años; este fenómeno permite aseverar que la falta de acceso al trabajo y a todos los beneficios sociales anudados a él, tiene “rostro juvenil”, vale decir, afecta primordialmente a las nuevas generaciones.

Gráfico N° 2
América Latina (15 países): tasa de desempleo por grupos de edad, promedio ponderado, 1990 -2009 (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. No se incluyen para ninguno de los años los datos de Guatemala, del Perú ni de la República Dominicana.

- a) No se incluye El Salvador, Nicaragua ni Venezuela (República Bolivariana de). Los datos de Bolivia (Estado Plurinacional de) y México corresponden a 1989, y los de Colombia y Panamá a 1991.

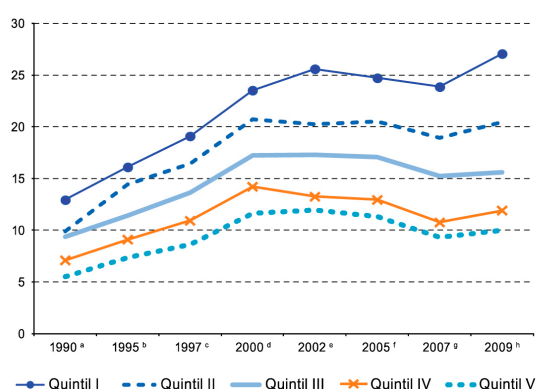
- b) Los datos del Brasil y Nicaragua corresponden a 1993, y los de El Salvador y Venezuela (República Bolivariana de) a 1995.
- c) Los datos del Brasil, Chile y México corresponden a 1996, y los de Nicaragua a 1998.
- d) Los datos de la Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) corresponden a 1999, y los de Nicaragua a 2001.
- e) Los datos de Paraguay corresponden a 2000; los de Brasil, El Salvador y Nicaragua a 2001, y los de Chile a 2003.
- f) Los datos de Honduras corresponden a 2003, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) y El Salvador a 2004, y los de Argentina y Chile a 2006.
- g) No se incluye El Salvador. Los datos de Colombia y Nicaragua corresponden a 2005, los de Argentina, Chile y México a 2006. Los datos de Argentina corresponden al Gran Buenos Aires, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) a ocho ciudades principales y El Alto, los de Ecuador a áreas urbanas, los de Paraguay a Asunción y Departamento Central, y los de Uruguay a áreas urbanas.
- h) Los datos de Bolivia (Estado Plurinacional de) corresponden a 2007, y los de México y Venezuela (República Bolivariana de) a 2008. Los datos de Argentina corresponden al Gran Buenos Aires, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) a ocho ciudades principales y El Alto, los de Ecuador a áreas urbanas, los de Paraguay a Asunción y Departamento Central, y los de Uruguay a áreas urbanas.

Para proseguir, en el Gráfico N° 3 se podrá visualizar cómo la falta de empleo está concatenada con la situación socioeconómica de los grupos sociales; de tal suerte se puede concluir que en América Latina en los últimos 20 años las personas agrupadas en el Quintil I (más pobre) aparecen confrontadas constantemente

con el desempleo, la baja remuneración y la informalidad laboral, a diferencia del Quintil V (más rico) que suele estar menos expuesto a dificultades, como por ejemplo a la posibilidad de perder el empleo o bien a desarrollar trabajos improductivos y mal remunerados.

Gráfico N° 3

América Latina (15 países): tasa de desempleo de jóvenes de entre 15 y 24 años, por quintiles de ingreso, promedio ponderado, 1990 -2009 (en porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. No se incluyen para ninguno de los años los datos de Guatemala, el Perú ni la República Dominicana.

- No se incluyen El Salvador, Nicaragua ni Venezuela (República Bolivariana de). Los datos de Bolivia (Estado Plurinacional de) y México corresponden a 1989, los de Colombia y Panamá a 1991.
- Los datos para 1994 de Brasil y Nicaragua corresponden a 1993, y los de El Salvador y Venezuela (República Bolivariana de) a 1995.
- Los datos de Brasil, Chile y México corresponden a 1996, y los de Nicaragua a 1998.
- Los datos de Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil,

Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) corresponden a 1999, y los de Nicaragua a 2001.

- Los datos de Paraguay corresponden a 2000, los de Brasil, El Salvador y Nicaragua a 2001, y los de Chile a 2003.
- Los datos de Honduras corresponden a 2003, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) y El Salvador a 2004, y los de Argentina y Chile a 2006.
- No se incluye El Salvador. Los datos de Colombia y Nicaragua corresponden a 2005, y los de Argentina, Chile y México a 2006. Los datos de Argentina corresponden al Gran Buenos Aires, los de Bolivia a ocho ciudades principales y El Alto, los de Ecuador a áreas urbanas, los de Paraguay a Asunción y Departamento Central, y los de Uruguay a áreas urbanas.
- Los datos de Bolivia (Estado Plurinacional de) corresponden a 2007, y los de México y Venezuela (República Bolivariana de) a 2008. Los datos de Argentina corresponden al Gran Buenos Aires, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) a ocho ciudades principales y El Alto, los de Ecuador a áreas urbanas, los de Paraguay a Asunción y Departamento Central, y los de Uruguay a áreas urbanas.

En América Latina los jóvenes y las jóvenes constituyen el grupo social que más sufre la carencia de vías alternativas de inclusión económica y laboral, restricción que se potencia tanto por la ausencia de interlocutores políticos e institucionales legítimos que atiendan sus demandas específicas en la arena pública, como también por la dudosa efectividad de los medios técnicos e institucionales dispuestos para visualizar la polivalencia de intereses y exigencias propias del sector (Rodríguez, 2008).

Las dificultades de participación en el mercado de trabajo están asociadas al incremento del desempleo y del empleo informal que repercuten directamente en la degradación (banalización) de las credenciales

educativas y de las competencias profesionales detentadas (Aparicio-Castillo, 2011). A su vez, esta devaluación de las credenciales educativas ahonda el desaliento y la pérdida de motivación de las generaciones más jóvenes que, al observar cómo se debilita el aporte de la educación cual una vía potencial de inclusión social y laboral efectiva, paulatinamente dudan de la significancia y legitimidad de apostar por procesos de formación cualificantes. Así por ejemplo, muchos sujetos jóvenes, y primordialmente aquellos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos, comprueban en sus trayectorias personales cómo la contribución de la educación deja de constituir una promesa fiable o un medio significativo para concretar una inclusión laboral efectiva, y experimentan el ascenso social.

En consecuencia, la educación cae en descrédito al no poder garantizar en corto y mediano plazo el acceso a beneficios concretos, lo que dificulta mantener la convicción de que la participación educativa puede favorecer una mejor inclusión social, en especial entre los grupos que padecen mayores restricciones para incluirse y permanecer dentro del sistema educativo, debido a la falta absoluta o parcial de recursos económicos, de apoyo familiar, de dotación de establecimientos educativos de calidad, de contenidos curriculares cualificantes, o bien a la escasa dotación de personal docente y técnico profesional idóneo para desempeñarse en contextos problemáticos y complejos, etc. (Sunkel, 2008). La urgencia de satisfacer demandas sociales elementales predominan en contextos de inestabilidad, incertidumbre y precariedad, lo que coadyuva a relativizar los plazos y las instancias normales y estandarizadas en las que se concretaba la participación educativa y en las que se sostenía la moratoria social.

3. La restricción educativa y la inequidad socioeconómica: el círculo vicioso de la exclusión

En América Latina las posibilidades de permanencia de los jóvenes y las jóvenes en el sistema escolar se han incrementado en términos

generales, gracias a los avances logrados en la extensión de la cobertura y al mayor nivel educativo alcanzado por las familias que ha propulsado una participación más regular y efectiva en los procesos educativos de los hijos (Unesco, 2012).

Al respecto se constata que las personas jóvenes ubicadas entre las edades de 20 y 24 años, a finales del 2008 detentan un promedio de entre tres y cuatro años más de formación que sus progenitores y progenitoras; sin embargo, el acceso masivo a la educación (“inflación de la escolaridad”) ha derivado en una devaluación de las credenciales educativas potenciada por la hegemonía de un mercado de trabajo informal, restringido y poco demandante de mano de obra cualificada (Cepal & Unesco, 2010).

El predominante desfase entre la cualificación alcanzada por un creciente sector de la población juvenil y sus posibilidades de desarrollar un trabajo acorde y bien remunerado, se ha ido consolidando progresivamente como un elemento intrínseco al desarrollo económico y laboral en la región. Esta dicotomía es un indicador clave para dimensionar la escasa coordinación técnica y política entre el campo educativo y laboral que ha pronunciado los déficit y el bajo impacto de los programas de formación educativa y capacitación laboral, en la definición de las trayectorias educativas y laborales y en la modificación de las condiciones estructurales de vida de los sujetos jóvenes.

De este modo, se genera una mayor frustración entre quienes se educan y luego experimentan diversas formas de exclusión y precariedad laboral; pero fundamentalmente esta situación repercute críticamente entre quienes tienen dificultades para acceder a una formación de calidad y sin embargo lo logran. No obstante, dicha cualificación no parece proporcionarles un beneficio tangible y menos aún una garantía mínima de estabilidad y bienestar a corto y mediano plazo.

En apoyo a la OIT (2010c, p. 43) podríamos añadir que “la inserción laboral temprana significa elevadas tasas de actividad, pero configura el siguiente “círculo vicioso”: la pobreza obliga a los jóvenes y a las jóvenes a trabajar, inclusive a edades muy tempranas (puede ser trabajo infantil) porque es necesario

complementar los ingresos de los hogares y/o porque no existen las oportunidades de estudiar para progresar -como sucede en el área rural o en áreas urbanas marginales- o, si existen, están fuera del alcance de la economía del hogar. Además, cuando el sujeto joven trabaja tempranamente, es casi seguro que no ha completado una educación que lo especialice en el trabajo y por lo tanto laborará por remuneraciones pequeñas, en situación desventajosa para progresar.

Las cifras relativas a la tasa de actividad juvenil, especialmente en el tramo de 15-17 años en América Latina, corroboran la idea de que esta tasa puede considerarse, a priori, como un indicador de pobreza: a más jóvenes en el mercado de trabajo, mayor pobreza, y lo contrario sucede cuando la proporción es menor. Así, las tasas de actividad juvenil más bajas de la región corresponden a Chile (34%), Venezuela (42%) y República Dominicana (44%), países cuyos ingresos per cápita están por encima del promedio regional; mientras que las tasas de actividad más altas son las de Brasil (63%), Perú (62%) y Guatemala (59%), países con alta ruralidad, si bien Brasil no tiene bajos ingresos per cápita.”

La carencia de empleos decentes y dignos y el acceso socialmente estratificado al ingreso representan dos aspectos inherentes al actual modelo de desarrollo y a las dinámicas de expansión de las economías latinoamericanas. Con este sustrato, se puede entender que en la mayoría de los países de la región, a pesar de la ampliación de la cobertura escolar en los niveles primario y medio, esto haya tenido poca incidencia en la reducción de la desigualdad social estructural (Cepal, 2009). En cierta medida, la percepción de que los logros académicos no permiten el ascenso social a través de la obtención de trabajos productivos, se condice con la primacía de niveles insuficientes de calidad educativa y con la falta de políticas de compensación que eleven la participación en sistemas de formación de calidad, y con la débil articulación intersectorial de los programas e instituciones de formación y capacitación con orientación laboral y técnica (Giosa, 2005).

A pesar de que la situación educativa prevaleciente en los diferentes países de la

región detente características propias, se puede rastrear algunos aspectos análogos que exponen un marco coincidente donde convergen determinadas condiciones políticas y normativas: la funcionalidad de los dispositivos institucionales, la organización profesional y técnica del personal, y la pertinencia curricular y didáctica, entre otras. Por todo ello, a continuación detallaré algunos de los aspectos más significativos que ilustran el contexto educativo actual en la región y que explican lo dificultosa que resulta la transición de los jóvenes y las jóvenes hacia instancias superiores de formación, del mercado de trabajo y de la vida adulta, a saber:

- la falta de empatía y flexibilidad del sistema educativo público al momento de atender las demandas sociales emergentes, derivada del profundo deterioro de las condiciones de trabajo a nivel técnico, institucional y burocrático, la escasa dotación de recursos profesionales y económicos y la ausencia de mecanismos de evaluación contextuales e idóneos que ayuden a mejorar la calidad del servicio educativo (Tedesco, 2004);
- la insuficiente inversión pública para acompañar el crecimiento numérico de la matrícula escolar y la contigua transformación socioeconómica y cultural producida dentro de la población escolar. La limitación financiera ha coadyuvado a restringir la dotación de recursos profesionales y técnicos destinados a actualizar las ofertas y los programas de capacitación técnica-profesional y a desarrollar itinerarios laborales intermedios que sirvan para canalizar las demandas y expectativas de los jóvenes y las jóvenes, sobre todo la de los grupos más afectados por la pobreza, la vulnerabilidad y la indefensión política e institucional (Morduchowicz & Duro, 2007);
- el déficit técnico y curricular predominante en el ámbito del profesorado que se suma a la degradación profesional y a la

precarización laboral de los educadores y educadoras en todos los niveles del sistema educativo (Gasparini & Molina, 2006);

- las dificultades de los centros escolares para ofrecer un currículo atractivo y de excelencia académica que amalgame las expectativas de los sujetos educadores y educandos, que se nutra de la realidad local y que fortalezca los principios de la equidad y la cohesión social implicados retóricamente en la política educativa (Torres, 2008);
- la ausencia de estrategias de compensación socio-pedagógica “más allá de la escuela” que deberían apoyar el rendimiento educativo de los grupos más desaventajados y fortalecer la intervención y la tutoría de las familias sobre los procesos de formación de los hijos (Gentili, 2009);
- la falta de una articulación metodológica y curricular, entre la cultura escolar y las múltiples dimensiones de la vida social derivada en gran parte de la excesiva burocratización y la vigencia de una normativa obsoleta y de referentes teóricos y epistemológicos incongruentes con las realidades prevaescentes;
- la insuficiente provisión de escuelas con horario integral (jornada completa), dotadas de servicios múltiples para atender adecuadamente demandas, carencias y potencialidades cada vez más complejas y heterogéneas. En el terreno de la formación escolar, es cada vez más imperiosa la necesidad de crear instancias alternativas y espacios pedagógicos complementarios que favorezcan la participación efectiva en las ofertas educativas y la objetivación de las demandas específicas de los diferentes grupos sociales (Unesco & Prealc, 2008);
- la vigencia de una visión homogénea y estandarizada en torno a las personas jóvenes, las transiciones, las formas de

inclusión y exclusión educativa, laboral y social, que influyen negativamente a la hora de dimensionar los nuevos problemas que interpelan a los actores juveniles e implican a estos sujetos en el proceso mismo de búsqueda y elaboración de posibles soluciones. Desde esta mirada homogénea se alude a los jóvenes y a las jóvenes en términos genéricos y universales, vale decir, como si existiese el joven común y universal, despojado de particularidades subjetivas y carente de una entidad social y política autónoma, en definitiva sin especificidad social, histórica o subjetiva. La imagen de joven uniforme legitima la idea de sujeto y grupo homogéneo, que comparte la misma experiencia social y cotidiana y enfrenta de forma análoga estructuras y procesos políticos e institucionales (Aparicio-Castillo, 2008). En síntesis, esta visión estandarizada y autoreferida que el mundo adulto avala en torno a los sujetos jóvenes sigue apareciendo como una de las dificultades más recurrentes que menoscaba la pertinencia de las acciones y los programas educativos, y fundamentalmente restringe la posibilidad de construir mayor ciudadanía (*empowerment*) a partir de su involucramiento genuino en la atención de temas sociales relevantes;

- y
- la provisión inadecuada de medios tecnológicos e infraestructurales necesarios para el desarrollo de una propuesta de enseñanza actualizada e innovadora como, por ejemplo: el suministro de bibliotecas y sistemas e insumos informáticos, el acceso a internet, el nivel de alfabetización digital y el uso inteligente de las nuevas tecnologías, de los espacios para la música, el arte y el deporte, y programas de capacitación, ofertas de educación permanente y organización

sociocomunitaria que favorezcan el desarrollo de competencias y disposiciones psicosociales y atiendan los requerimientos de los alumnos y alumnas en sus entornos colectivos de vida (Sunkel, 2006).

El aumento de la escolarización, al no estar acompañada por una congruente adecuación de la inversión pública a nivel financiero, técnico y profesional, ha propendido a acentuar las limitaciones antes enumeradas y ha ido en claro detrimento del resguardo de la calidad de oferta educativa y de las posibilidades de objetivación de las expectativas sociales. En otros términos, el sistema educativo, al estar situado en un marco de carencias múltiples, está cada vez más interpelado por las complejas exigencias de su tiempo como, por ejemplo: la pobreza, la desigualdad social, la vulnerabilidad económica y laboral, etc., sin saber cómo garantizar oportunidades futuras de inclusión social ni albergar un proyecto sustentable.

En consecuencia, las transiciones desde los centros de formación hacia el mercado de trabajo y hacia la vida adulta parecen estar cada vez más determinados por la posesión de capitales y competencias educativas adquiridas en el ámbito educativo, por la procedencia socioeconómica de las familias, por la idiosincrasia étnico-cultural y por el género (Machinea & Hopenhayn, 2005). Y en este sentido, cabe preguntarse también dónde y cómo han de compensarse estas restricciones y déficit si las actuales acciones y las decisiones adoptadas a nivel político, jurídico e institucional son incapaces de visualizar los múltiples escenarios, procesos y prácticas sociales y educativas constreñidas a las actuales transiciones juveniles.

Con todo, la ruptura intergeneracional se traduce en una brecha social, política y cultural, e infringe consigo nuevos riesgos, distinciones y temores que, en el caso de los sujetos jóvenes y fundamentalmente dentro de los grupos más vulnerables, modifican su percepción sobre las posibilidades, derechos, restricciones y retos anudados al presente y al futuro. Experiencia que, lejos de vivirse con expectativa y

entusiasmo, se afronta con desazón, temor y desamparo.

4. La transformación del mercado laboral y su influencia entre las jóvenes y los jóvenes

A partir de la introducción de nuevas tecnologías, procesos globales de producción y circuitos complejos de distribución y acumulación dentro del ámbito económico laboral, se modificaron los criterios de organización estructural del trabajo, que exigen la formación de competencias generales y básicas, y así también la adquisición permanente de calificaciones flexibles que sean adaptables y complementarias a las exigencias de los nuevos empleos y a las dinámicas productivas.

Las nuevas formas de trabajo están caracterizadas por redes de producción dinámicas y siempre supeditadas a cambios y ajustes a corto y mediano plazo, a una operatividad flexible y abierta y a una rotación permanente de roles, responsabilidades y posiciones dentro de un mismo espacio de producción (Cepal, 2010).

El surgimiento de actividades económicas que exigen mayores competencias ligadas a la creatividad, al liderazgo, a la capacidad comunicativa, a la operacionalización inmediata en situaciones de riesgo, a la manipulación tecnológica, a la planificación a corto plazo y el *management* autónomo, a la organización inteligente de recursos humanos y de estrategias de planificación, definen el trabajo y el conjunto de sus procesos y lógicas funcionales (Cimoli et al., 2005b). Por ello, las transformaciones sociales, laborales y económicas actuales requieren constantemente la modificación de conocimientos y disposiciones adquiridas en los sistemas educativos.

Si bien la implementación de nuevas tecnologías como la informática, la robótica y la organización inteligente de los procesos productivos pueden favorecer el desarrollo de nuevas trayectorias de formación y la especialización de los recursos humanos,

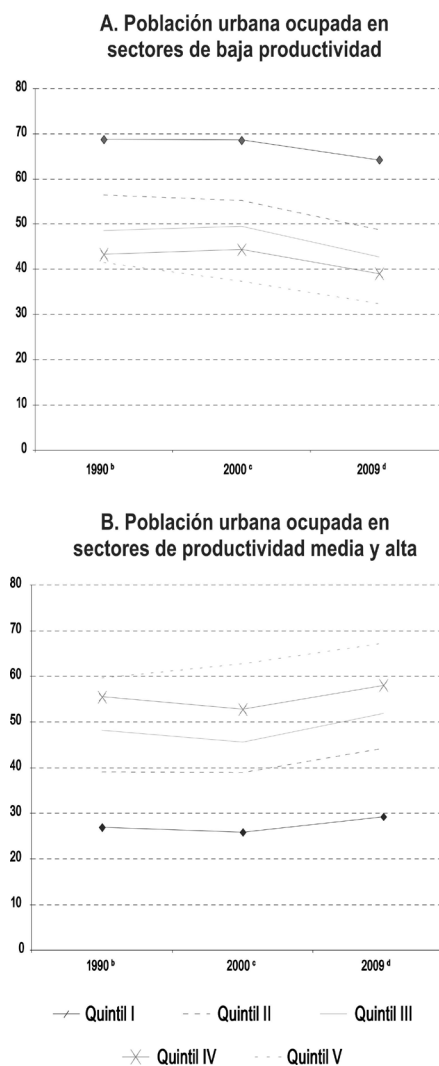
los análisis realizados sobre la progresión de estos insumos en los diferentes países de América Latina y el Caribe demuestran que los mismos solo parcialmente han contribuido a la ampliación de las competencias y a los conocimientos de los trabajadores y trabajadoras, y así también han incidido solo de forma relativa en el mejoramiento de las posibilidades de insertarse efectivamente en los diferentes espacios del sistema económico y laboral.

La vasta complejidad y versatilidad que revisten los procesos de transición (educación-mercado de trabajo-vida adulta) añaden mayor incertidumbre, discontinuidad y riesgo a los procesos de socialización que experimentan las nuevas generaciones (Weller, 2006). Este hecho también se explica por la evolución que ha tenido el mercado laboral en la región, fuertemente segmentado, informal y precario y que ha propendido a neutralizar los impactos favorables de los procesos de innovación productiva, al reforzar la brecha que separa a los grupos mejores calificados de aquellos otros menos cualificados y que siguen propensos a la realización de tareas repetitivas, nemotécnicas y poco formativas para poder subsistir (Peters, 2012).

Tomando como referencia la reproducción de las desigualdades sociales planteadas dentro del mercado de trabajo, a través del Gráfico N° 4 se podrá observar cómo la población urbana ocupada en ámbitos de baja productividad pertenece preeminentemente al Quintil I, que agrupa al sector con más bajos ingresos en la sociedad. Consecuentemente se puede apreciar cómo las personas circunscriptas en el Quintil V -que aglomera al sector social con mejores ingresos- a empleos de productividad media y alta, aspecto que diferencia considerablemente las oportunidades de inclusión laboral, por ejemplo si se compara con la situación del Quintil I. De este modo, el nivel de ingreso y la participación en determinados sectores laborales de productividad diferenciada se corresponden con la procedencia socioeconómica de las personas.

Gráfico N° 4

América Latina (17 países): población urbana ocupada según sectores de productividad (a) y quintiles de ingreso, promedio ponderado, alrededor de 1990 -2009 (en porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogares de los respectivos países. No se incluyen datos de Colombia.

- a) El sector de baja productividad incluye a ocupados en microempresas (establecimientos que dan empleo a un máximo de cinco personas), empleo doméstico y trabajadoras y trabajadores independientes no calificados, entre

los que se encuentra a trabajadores y trabajadoras por cuenta propia y familiares no remunerados sin calificación profesional o técnica. En los sectores de productividad media y alta se incluye a los asalariados públicos, a los empleadores y asalariados privados en establecimientos con más de cinco trabajadores y trabajadoras, y a los sujetos profesionales y técnicos o técnicas independientes. No se excluye el servicio doméstico.

- b) Los datos de México corresponden a 1989, los de Panamá a 1991, los de Nicaragua a 1993 y los de El Salvador a 1995.
- c) Los datos de Chile corresponden a 2000 y los de Brasil, El Salvador y Nicaragua a 2001.
- d) Los datos de Nicaragua corresponden a 2005, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) y Honduras a 2007, los de México y Venezuela (República Bolivariana de) a 2008. Los datos de Argentina corresponden al Gran Buenos Aires, los de Bolivia (Estado Plurinacional de) a ocho ciudades principales y El Alto, los de Paraguay a Asunción y Departamento Central, y los de Venezuela (República Bolivariana de) al total nacional.

Además, las tasas de desempleo aumentan de forma exponencial entre los grupos que viven en condiciones de pobreza y a medida que disminuyen los niveles educativos, afectando preeminentemente a las mujeres y entre ellas al grupo que posee un grado de formación elemental y baja (Gallo & Molina, 2012).

La situación de las mujeres jóvenes afectadas por el desempleo es mayor, alcanzando un porcentaje regional del 20,8%, comparado con un 14,0% en el caso de los hombres jóvenes. En virtud al grupo de 15 a 19 años, se constata que en América Latina uno de cada 20 sujetos jóvenes no estudia y no realiza tareas del hogar, y tampoco trabaja ni busca trabajo, lo que agrava la situación de riesgo y de precariedad socioeconómica regente. Específicamente, en el caso de los sujetos jóvenes que sí acceden al empleo y al ingreso,

una importante cantidad desarrolla actividades informales caracterizadas por la desprotección y la precariedad (Cimoli et al., 2005).

Pese a la recuperación y al crecimiento económico registrado en la mayoría de los países de la región, desde el año 2005 hasta la actualidad no se ha podido soslayar la tendencia hacia una mayor concentración de la riqueza, la expansión del mercado de trabajo informal y el acceso inequitativo a bienes sociales como la educación, el trabajo, la seguridad social, la vivienda, los créditos y el ahorro. Bajo este marco de condiciones, el desempleo se instaura como un problema estructural afectando primordialmente a los sectores sociales más desaventajados -jóvenes y mujeres- que además cargan consigo déficit y restricciones educativas, cognitivas y actitudinales necesarias para enfrentarse a los desafíos inherentes a la transición hacia el mercado de trabajo y la vida adulta (Aparicio-Castillo, 2010).

Por su parte, y ponderando el debilitamiento progresivo de la función incluyente constreñida tradicionalmente al trabajo, Méda (1995, p. 112) sostiene que se ha tornado inexorable replantear cabalmente el sentido del trabajo. Parafraseando a la autora, lo que está pendiente es “desencantar el trabajo”, vale decir relativar el peso excesivo que la Modernidad le atribuyó como un medio sustancial de organización y reproducción de la vida histórica social. En esta línea discursiva, también Medá también señala que en la actualidad parece que todos propendemos a confundir “esencias con fenómenos históricos, fingimos creer que el ejercicio generalizado de que una actividad remunerada es una constante humana o que la carencia de trabajo es una suerte de castigo”. Por ello, consideramos que resulta necesario redimensionar el trabajo y su aportación a la sostenibilidad del desarrollo, a la inclusión y a la cohesión social, son eslabones de una larga cadena de reflexiones que aún quedan pendientes de abordar a nivel político, institucional y cultural.

En este contexto, el desempleo y la informalidad laboral no solo influyen en la expansión de las condiciones de vulnerabilidad y segregación socioeconómica de los grupos estructuralmente marginados del trabajo, sino

que también tienden a desestabilizar a los grupos incluidos y estables al engendrar mayor precariedad, fragmentación y vulnerabilidad tanto en el mercado laboral como en los demás ámbitos de la vida social (Castel, 1999).

Todavía en muchos países de América Latina y del Caribe el aumento progresivo del desempleo se atribuye a la falta de compromiso y de empeño de los propios individuos para asumir los retos laborales y elegir inadecuadamente las trayectorias educativas y profesionales convenientes, o bien, a la excesiva protección legal y política en el ámbito laboral-productivo que dificultaba la organización idónea y dinámica de nuevos ciclos y espacios de empleo.

Esta suerte de culpabilización a los sujetos por la situación de desempleo imperante se condice con la forma equívoca como se perciben los problemas sociales desde una lógica centrada en la competitividad y en el individualismo extremo como ejes axiales de la vida social. Desde este pensamiento, se avala la supervivencia del más fuerte y el reparto individual y diferenciado de las oportunidades sociales, educativas y laborales desde los cánones de la meritocracia como fundamento de que la vida, por un lado, premia a los ganadores y, por otro lado, castiga a los perdedores. En este escenario, resulta difícil imaginar la reconstitución del nexo social sin redundar en mayor fragmentación del espacio social en donde el sustrato colectivo de la vida parece desmembrarse progresivamente (Hopenhayn, 2011).

Amén de la reincorporación macro estructural de la economía regional, la situación laboral subyacente en la mayoría de los países de América Latina y del Caribe sigue estando supeditada a la desigualdad estructural y a los procesos de desigualación social donde, por ejemplo, problemas como la baja creación de empleos de calidad, la progresiva expansión del mercado informal, la vulnerabilidad inmanente como se ha malinterpretado y aplicado políticamente la flexibilización laboral, la ausencia de modelos sólidos de apoyo al crecimiento económico sustentable, los emprendimientos autónomos y las iniciativas comerciales juveniles, y la baja creación de

empleo genuino, afectan de modo diferenciado a los distintos grupos sociales. Así, el impacto diferenciado que tienen los fenómenos antes citados, varían de acuerdo con la condición socioeconómica de vida, la procedencia étnica - cultural, el lugar de residencia, el nivel y la calidad de las credenciales educativas acumuladas, el género, etc. (Colley et al., 2007).

En definitiva, la desigualación social que interpela a los jóvenes y a las jóvenes no es más que el resultado de la aplicación de una lógica social y económica que ahonda las brechas y las distinciones entre grupos sociales y menoscaba los fundamentos mismos de la cohesión social.

5. Programas de capacitación laboral juvenil y modificación de las condiciones de empleo y empleabilidad

Con el propósito de poner freno a las consecuencias del desempleo juvenil, durante la década de los años 90 y hasta el año 2005 aproximadamente, se implementó en América Latina una amplia gama de acciones y programas orientados al apoyo y a la formación laboral financiados fundamentalmente por bancos internacionales de cooperación, Gobiernos locales e instituciones ligadas a la promoción del desarrollo. El objetivo fundamental de estas acciones estribó en afianzar la complementariedad entre las demandas del mercado de trabajo, las competencias educativas y las expectativas e intereses de la sociedad (Banco Mundial, 2006).

La mayoría de estas propuestas políticas se basaron en un modelo de mercado que apostó por la subcontratación de cursos a determinados centros principalmente privados a través de licitaciones, aunque también se trabajó con centros públicos y concertados. Desde estos programas se ofertaban cursos de capacitación laboral orientados al mercado de trabajo formal que incluían también la posibilidad de realizar pasantías en empresas. Algunas instituciones tradicionales ubicadas en el terreno de la Formación Profesional participaron también en las licitaciones públicas para la concepción y ejecución de cursos formativos de este tipo; así por ejemplo se podría mencionar en Brasil el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial

(Senai) y el Servicio Nacional de Aprendizaje Rural (Senar), en Chile el Programa pro Empleo, en Colombia el Programa Jóvenes en Acción, en Costa Rica el Programa Alternativas para el Desarrollo Infantil y Juvenil, y así también otras iniciativas acogidas por Ministerios, Secretarías y Subsecretarías de Juventud en Uruguay, México, Paraguay, Perú y Argentina (Jacinto, 2006).

Si bien estos programas -dada su flexibilidad y apertura- lograron captar el interés de muchos sujetos jóvenes, los mismos no se consolidaron en el tiempo y por ende acabaron por resultar esporádicos e inconsistentes, despojados de una institucionalidad que amparara su infraestructura y legitimara su proceder y rigurosidad con referencia a su contribución cualificante (Jacinto, 2008).

No obstante la introducción de estos programas de apoyo al empleo y el refuerzo de la participación educativa y laboral de los jóvenes y las jóvenes, el acceso a un empleo de calidad y cualificante continuó siendo problemático, agravándose entre los sectores pobres y de bajos niveles educativos, puesto que la propensión a una concentración de las oportunidades de cualificación por parte de los sectores medios continuó su tendencia de consolidación en menoscabo de la participación de los sectores más necesitados (Jaramillo, 2004).

En la búsqueda de superar la pobreza y el rezago educativo, en gran parte de los países de América Latina y del Caribe se ha incorporado desde hace 15 años hasta la actualidad el Programa *Conditional-Cash-Transfers (CCTs)*, que tiene como meta fomentar el acceso y culminación de los estudios para superar la pobreza.

Como idea innovadora de inversión social pública, este programa destina medios financieros directos para solventar respuestas concretas a problemas educativos y sociales determinados, y así satisfacer necesidades básicas insatisfechas de grupos afectados por la pobreza y por la pobreza extrema (Cecchini & Madariaga, 2011).

Así por ejemplo, se puede distinguir que en Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, México, Belice, Panamá y Ecuador, estas

ayudas fundamentalmente buscaron afianzar la cohesión e inclusión social, y prevenir el delito a través de una ampliación de la vida institucional en contextos de riesgo. Ahora bien, para el caso concreto de Argentina, Costa Rica, México, Jamaica, República Dominicana y El Salvador, la entrega de los subsidios se realiza a las personas adultas que superan los 20 años de edad y que viven en condición de pobreza (Morduchowicz & Duro, 2007). En el caso del resto de los países de la región, la concesión de la ayuda se efectiviza a los padres y madres de familia para que ellos y ellas sean quienes administren responsablemente estos recursos, considerando las demandas educativas y sociales de los propios hijos e hijas (Cepal, 2011).

Desde la perspectiva del Programa *Conditional-Cash-Transfers (CCTs)*, el mejoramiento del nivel educativo (capital cultural) de las hijas e hijos y de la familias puede ser un conducto determinante para superar la pobreza y la exclusión; empero, pese a esta convicción, es dudoso que la puesta en práctica de este programa solo haya provisto la mejoría de aspectos puntuales de la participación en el servicio educativo. Entonces, la excesiva focalidad en la individualidad del logro educativo como indicador de mejoría y superación, no estuvo articulada con la superación estructural de déficit y restricciones sociales que yacen en el interior de las instituciones públicas de formación, en sus lógicas de trabajo, en el nivel de formación de sus actores y en la organización curricular, didáctica y profesional (Cepal/OIT, 2009).

Por ende, la implementación de programas de capacitación laboral o las meras inyecciones de cualificaciones educativas y técnicas *per se* parecen no constituir la respuesta más adecuada para contrarrestar la incidencia del desempleo, la precariedad y la informalidad que repercute entre los sujetos jóvenes. En este sentido, habría que ponderar el rol que tienen las instituciones económicas, los sindicatos, el vasto concierto de políticas públicas, la pautas de regulación económica y laboral y los sistemas de propiedad, de crédito y de ahorro que, sin duda, restringen o potencian la fuerza incluyente de las acciones destinadas a la promoción educativa y laboral de

las personas jóvenes y el desarrollo económico productivo general (OIT, 2010b).

Especificando, el bajo impacto de la formación educativa en el mejoramiento de las trayectorias laborales juveniles ante la insuficiente generación de empleo productivo, decente y formal, ahondó la escisión planteada entre la adquisición de competencias educativas y las oportunidades de trabajo. A su vez, esta brecha planteada entre el trabajo y la educación -como factor de movilidad social ascendente- se vigorizó a partir de dos factores determinantes, a saber: primero, por la universalización del servicio educativo que descuidó la importancia de afianzar adecuada y contiguamente los valores de calidad, eficiencia y pertinencia con las demandas y las características del contexto local (OIT, 2010c); y segundo, por la ausencia de estrategias políticas compensatorias pensadas para la igualación de los *puntos de partida* en términos de competencias, disposiciones y destrezas cognitivas, técnicas y laborales, que inciden significativamente en el despliegue de las trayectorias y de los itinerarios educativos y profesionales de las nuevas generaciones (Aparicio-Castillo, 2012, Jacinto & Millenaar, 2009).

Los diversos problemas constreñidos a la participación educativa y laboral se deben a causas socioeconómicas estructurales, que modifican la condición histórica de los jóvenes y las jóvenes y redefinen el significado de la juventud como etapa de preparación y/o moratoria social universalmente válida y respaldada por la sociedad, el Estado y el sistema cultural. Por este motivo, ser joven en un contexto de pobreza y de vulnerabilidad parece representar no solo un factor de riesgo educativo y laboral, sino que también encarna una categoría social connotada con atributos negativos y asociada a la segregación económica y cultural. En circunstancias donde el desempleo, la pobreza y la indefensión institucional prevalecen como condiciones de vida, el acceso a la educación y al bienestar social queda seriamente amenazado (Siteal, 2010).

En la región, las limitaciones registradas en el mercado de trabajo son notables y ponen en evidencia que la acumulación de credenciales

educativas por sí mismas no generan empleo, pues al alcanzar un mayor grado de escolaridad relativa solo se logra obtener un mejor lugar dentro de la “fila de espera”, en donde aguarda un importante grupo de jóvenes que pelea por la obtención de un trabajo decente y productivo, escaso en razón a la dimensión de la demanda real.

6. Apostando por la inclusión de los sujetos jóvenes. A modo de cierre.

Las transformaciones implementadas en el mercado de trabajo en los últimos años en América Latina y el Caribe no han podido disminuir el impacto de problemas estructurales, como por ejemplo el deterioro generalizado de las condiciones de vida de la población manifestada en la pobreza, la desigualdad social, la informalidad laboral y la exclusión socioeconómica de los grupos más vulnerables.

En el ámbito educativo, la falta de idoneidad y de pertinencia de los contenidos curriculares socializados, los bajos logros en el aprendizaje y la concentración de los mayores índices de repetición y de deserción escolar temprana entre los grupos más segregados y pobres, cuestionan hoy la efectividad de las políticas de formación.

Actualmente, la tendencia al incremento de los años de estudio promedio alcanzado por los nuevos ingresantes al mercado de trabajo, y el paralelo deterioro generalizado de la demanda laboral, instalan entre los sujetos jóvenes la obligación de elevar las credenciales educativas, sin que ello asegure posteriormente el desempeño de un trabajo acorde al nivel y al tipo de cualificación obtenida.

En esta compleja coyuntura, la educación no puede resolver por sí sola los múltiples problemas constreñidos a la participación de los jóvenes y las jóvenes en el mercado de trabajo, por lo que resulta insostenible la idea de que solo la inversión en formación y en capacitación de los recursos humanos -cual panacea- pueda favorecer la superación de todas las restricciones de tipo económico, laboral y social que viven las sociedades y que inciden en las transiciones juveniles hacia la vida productiva y adulta.

Como se ha podido observar, la influencia de

la desigualdad social y económica opera como un factor de diferenciación social que incide preeminentemente en el desarrollo y proyección de los itinerarios educativos y las trayectorias laborales de los jóvenes y las jóvenes, modificando así su ulterior participación en los bienes materiales y simbólicos, en los servicios sociales y en los diferentes ámbitos de la vida política e institucional. Desde esta lógica, el nivel educativo, la condición socioeconómica de vida, el género y la procedencia étnico-cultural, se condicen con el tipo de acceso al mercado laboral, con la disposición de recursos económicos y con el tipo de inclusión social.

La elaboración de programas y de estrategias de promoción laboral basados en el criterio de focalización del gasto social tampoco pudo contrarrestar la diversidad de problemas que afectaban y afectan a los diferentes grupos juveniles en sus procesos de transición. Por lo general, estas acciones han priorizado como objetivos el incremento del nivel educativo y la empleabilidad, descuidando otros aspectos de la vida de los jóvenes y las jóvenes, constreñida a los múltiples desafíos y dificultades gestadas en el ámbito cultural e identitario, civil, político-institucional, familiar, asociativo y comunitario, que también inciden en la transición de las personas jóvenes. Desafortunadamente, estos otros aspectos relacionados con el mundo de la vida de los jóvenes y las jóvenes han sido poco captados por la mayoría de los programas políticos y sociales que buscan muchas veces -sin lograr generar-, oportunidades y estrategias efectivas de participación y empoderamiento social.

En este sentido, queda aún pendiente el desarrollo de espacios y de herramientas de contención e integración socioeducativa con peso institucional y político; valga la aclaración, que no se diluyan en la univocidad del apoyo a la inserción laboral y productiva, ni al cortoplacismo político partidario ni al utilitarismo burocrático. Por lo contrario, se trata de pensar nuevas formas de fortalecer en todos los sectores sociales el acceso pleno al mercado de trabajo y la inclusión a un sistema educativo de calidad, apoyando contiguamente la generación de espacios y dinámicas de

participación social en diferentes ámbitos de la vida individual y colectiva.

La construcción de mayor ciudadanía pasa ante todo por intensificar el esfuerzo y el compromiso de la sociedad y del conjunto de instituciones públicas, en razón a superar una visión estandarizada y autoreferida que el mundo adulto avala en torno a los jóvenes y a las jóvenes, y que por lo mismo está disociada de la realidad histórica que atañe a las nuevas generaciones. Irrumpir sobre este pensamiento reduccionista en el ámbito público y social resulta clave para modificar el modo como se establecen las prioridades a nivel institucional, técnico y político, y como se proyectan las trayectorias educativas y sociales de las nuevas generaciones que, valga la redundancia, necesitan más que nunca una visibilización adecuada que pueda dar cuenta de la complejidad y de la pluralidad inherentes a los contextos de vida, a las experiencias educativas, a los itinerarios laborales, a los entornos de identificación cultural y a los múltiples escenarios de participación y representación social y política.

Lista de referencias

- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2008). *Jóvenes, educación y sociedad en América Latina: Los retos de la integración en un contexto de creciente pluralización cultural y segmentación socioeconómica*. En P. Ch. Aparicio-Castillo & D. de la Fontaine (coords.) *Diversidad cultural y desigualdad social. Desafíos de la integración global*, (pp. 155-198). San Salvador: Heinrich Böll Stiftung.
- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2010). Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina. *Revista Antítesis*, 3 (6), pp. 1-26. Recuperado el 12 de enero de 2013, de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2011). Jóvenes y el desafío de vivir en contextos de desigualdad y diversidad. Crisis de las oportunidades

- de participación educativa y laboral en América Latina. *Studia Politicae* 19, pp. 79-100.
- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2012). Education in Latin America: the limits and possibilities of youth social and workforce participation. Beyond the panacea and skepticism. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 273-301.
- Banco Mundial (2006). *World Development Report 2007, Development the next Generation*. Washington, D. C.: World Bank.
- Castel, R. (1999). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cecchini, S. & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas: balance de experiencias de América Latina y el Caribe*. Cuadernos de la Cepal N° 25. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cepal (2009). *Panorama Social de América Latina 2009*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal (2010). *La flexibilidad laboral en América Latina: las reformas pasadas y las perspectivas futuras*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal (2011). *Panorama Social de América Latina 2011*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal & OIJ (2008). *Juventud y cohesión social. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal & OIT (2009). *Boletín Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal & Unesco (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cimoli, M., Primi, A. & Pugno, M. (2005). *An enclave-led model of growth: the structural problem of informality persistence in Latin America*. Discussion paper, N° 4. Trento, Università Degli Studi Di Trento. Italia.
- Cimoli, M., Porcile, G., Primi, A. & Vergara, S. (2005b). Cambio estructural, heterogeneidad productiva y tecnología en América Latina. En M. Cimoli (ed.) *Heterogeneidad estructural, asimetrías tecnológicas y crecimiento en América Latina*, (pp. 9-39). Santiago de Chile: Cepal.
- Colley, H., Boetzelen, P., Hoskins, B. & Parveva, T. (eds.) (2007). *Social inclusión for young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gajardo, M. & Gómez, F. (2003). La liberalización de los servicios educativos: tendencias y desafíos para América Latina. *Brief*, (18). Recuperado el 28 de diciembre de 2012, de: http://www.latn.org.ar/archivos/documentacion/PAPER_DOC18%20Brief_Gajardo,%20Gomez_La%20liberalizacion%20de%20los%20servicios%20educativos.pdf
- Gallo, N. & Molina, A. N. (2012). Línea de base del programa “Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 415-426.
- Gasparini, L. & Molina, E. (2006). *Inconme distribution, institutions and conflicts: an exploratory analysis for Latin America and the Caribbean Working Papers 0041*. Buenos Aires: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (Cedlas), Universidad Nacional de La Plata.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57.
- Giosa, N. (2005). *De la marginalidad a la informalidad, como excedente de la fuerza de trabajo, al empleo precario y al desempleo como norma de crecimiento*. Documento de Trabajo 47. Buenos Aires: Ciepp.
- Hopenhayn, M. (2011). *Juventud y cohesión social: una ecuación que no cuadra*. En M. Hopenhayn & A. Sojo (comp.) *Sentido de pertenencia en sociedades. América Latina, una perspectiva global*, (pp. 283-300). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jacinto, C. (2006). *Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza balance y nuevas estrategias*. En C. Girardo, M. De

- Ibarrola, C. Jacinto & P. Mochi (coords.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, (pp. 87-105). Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Jacinto, C. (2008). *Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes*. En S. Pérez (ed.) *El Estado y la reconfiguración de las protecciones sociales*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella y Siglo XXI.
- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década*, 17 (30), pp. 67-92.
- Jaramillo, M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿Una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires: RedEtis, Iipe, Ides. Recuperado el 24 de enero de 2012, de: http://www.redetis.org.ar/media/document/id522_fieldfile1.pdf
- Machinea, J. L. & Hopenhayn, M. (2005). *La esquivada equidad en el desarrollo latinoamericano. Una visión estructural, una aproximación multifacética*. Serie Informes y estudios especiales, N° 14. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Méda, D. (1995). *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.
- Morduchowicz, A. & Duro, L. (2007). *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires: Unesco/Iiep.
- OIT (2010). *El impacto de la crisis económica y financiera sobre el empleo juvenil en América Latina*. Ginebra: OIT.
- OIT (2010b). *Global Employment Trends for Youth*. Ginebra: OIT.
- OIT (2010c). *Trabajo Decente y Juventud en América Latina 2010*. Ginebra: OIT.
- ONU-Habitat (2012). *Estados de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana*. Brasilia: Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Habitat.
- Oszlak, O. (2003). Profesionalización de la función pública en el marco de la nueva gestión pública. En D. Arellano, R. Egaña, O. Oszlak & R. Pacheco (eds.) *Retos de la profesionalización de la función pública*, (pp. 96-125). Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (Clad), Agencia Española de Cooperación Internacional (Aeci), Ministerio de Administraciones Públicas (MAP), Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (Fiiapp).
- Peters, S. (2012). ¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, (239), pp. 102-121.
- Rodríguez, E. (2008). Políticas públicas de juventud en América Latina, experiencias adquiridas y desafíos a encarar. *Pensamiento Iberoamericano*, (3), pp. 273-291.
- Siteal (Sistema de Información de las Tendencias Educativas en América Latina) (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Unesco, Iipe-Unesco, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Siteal (Sistema de Información de las Tendencias Educativas en América Latina) (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Iipe-Unesco Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Serie Políticas Sociales, N° 126. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Sunkel, G. (2008). *Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan*. Iberoamericano, N° 3 (segunda época). Madrid: Pensamiento.
- Tedesco, J. C. (2004). Desafíos de la educación secundaria en América Latina. En C. Jacinto (coord.) *¿Educar para qué*

- trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, (pp. 325-334). Buenos Aires: La Crujía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social y RedEtis.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, pp. 207-229.
- Unesco (2012). *Informe 2012. Jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Santiago de Chile: Unesco/Prealc.
- Unesco & Prealc (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT. Santiago de Chile: Unesco.
- Weller, J. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá, D. C.: Cepal/Mayol Ediciones.

Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad*

MARÍA MACARENA OSSOLA**

Investigadora Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

Artículo recibido en junio 18 de 2012; artículo aceptado en octubre 23 de 2012 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Desde una perspectiva etnográfica, se analizan dos escenarios que ubican a los jóvenes indígenas ante situaciones fronterizas. Por un lado, la condición de habitar en los límites geográficos y administrativos que separan a los Estados nacionales. Por el otro, se aborda la escolaridad formal entendiéndola como un espacio de transición o frontera.

Planteamos que la frontera, en tanto categoría analítica, se ha convertido en una herramienta teórica colmada de tensiones en las ciencias sociales, por lo que se propone un acercamiento particular desde la Antropología Social. Se ilustran las reflexiones con registros obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en comunidades indígenas wichí (Argentina) en el marco de una investigación cualitativa que tiene por objetivo conocer los sentidos que guarda la educación formal para los jóvenes indígenas. Como resultado de la investigación se destaca la generación de conocimientos sobre la escolaridad obligatoria de los pueblos indígenas desde la perspectiva de los actores involucrados.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): Etnografía, jóvenes, población indígena, frontera, escolaridad obligatoria.

Young indigenous people on the boundaries: Relationships between ethnicity, schooling and territoriality

• **Abstract (analytical):** From an ethnographic perspective, two scenarios are analyzed that locate the young native people in border situations. On the one hand, the condition of living in the geographic and administrative limits that separate the national States. On the other, formal education is discussed understanding it as a transitional or border space.

We claim that the border, as to analytical category, has become a theoretical tool fraught with tensions in the social sciences, which is why a particular approach from Social Anthropology is proposed. The reflections are illustrated with records obtained from the field work conducted in the

* Este artículo corto se desprende de la investigación doctoral "Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico a la escolarización universitaria de jóvenes wichí", iniciada el 1 de abril de 2009, fecha cierre de investigación: diciembre de 2013, que ha contado con el financiamiento de una beca de posgrado tipo I del Conicet (abril 2009-marzo 2012), una beca doctoral modalidad "sándwich" del programa Erasmus Mundus (septiembre 2011-marzo 2012) y una beca tipo II del Conicet (abril 2012-marzo 2014). Resolución CD N° 214/10 de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

** Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta. Doctoranda en Antropología en la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Proyecto de Investigación N° 2107/0: "Camino y desafíos de las reconfiguraciones identitarias: los indígenas de las tierras bajas de Salta. Demandas y derechos", dirigido por la Doctora Catalina Buliubasich en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Correo electrónico: maca_ossola@yahoo.com.ar

Wichíindigenous communities (Argentina) in the framework of a qualitative research that aims at knowing the senses that formal education holds in store for the young native people. A result of the research which stands out is the generation of knowledge about the compulsory schooling of the indigenous peoples from the perspective of the actors involved.

Key words (Social Sciences Unesco Thesaurus): ethnography, youth, indigenous peoples, boundaries, compulsory education.

Jovens indígenas na fronteira: Relações entre etnicidade, escolaridade e territorialidade

• **Resumo (analítico):** Desde uma perspectiva etnográfica, se analisam os cenários que colocam os jovens indígenas em situações fronteiriças. Por uma lado, a condição de habitar nos limites geográficos e administrativos que superam os Estados Nacionais. Por outro, se aborda a escolaridade formal compreendendo-a como um espaço de transição ou fronteira.

Reivindicamos que a fronteira, enquanto categoria analítica, tem-se convertido em uma ferramenta teórica marcada por tensões nas ciências sociais, para o que se propõe uma aproximação particular desde a Antropologia Social.

As reflexões são ilustradas com registros obtidos a partir do trabalho de campo realizado em comunidades indígenas wichí (Argentina) no marco de uma investigação qualitativa que tem por objetivo conhecer os sentidos que guarda a educação formal para jovens indígenas. Como resultado da investigação se destaca a geração de conhecimentos sobre a escolaridade obrigatória dos povos indígenas desde a perspectiva dos atores envolvidos.

Palavras-chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): etnografia, jovens, povos indígenas, fronteira, escolaridade obrigatória.

-1. Introducción. -2. Los wichí y la escuela en las comunidades wichí. -3. El Chaco, la frontera político-administrativa y los modos de habitar el territorio. -4. La experiencia escolar como espacio de frontera. -5. El consejo: un diacrítico tradicional con nuevos usos. -6. Etnografías con jóvenes indígenas universitarios: ¿un estudio de frontera? -Lista de referencias.

1. Introducción

“De ese acto de trazar fronteras, demarcando un interior y un exterior, definiendo la pertenencia y la diferencia, quizás conozcamos mejor las consecuencias que el proceso”.
Luis Cunha, 2007.

Los estudios orientados a la comprensión de la escolarización formal de niños, niñas y jóvenes indígenas, han crecido en los últimos años, convirtiéndose en un fructífero campo de debate y de reflexión socio-antropológica en Sudamérica. Uno de los aportes más destacados en esta área disciplinar consiste en ofrecer descripciones detalladas sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje interculturales, los cuales condensan los encuentros y tensiones que

ligan históricamente a los pueblos indígenas con los Estados nacionales.

Simultáneamente, los estudios en Antropología de la Educación que focalizan su atención en las trayectorias formativas de niños, niñas y jóvenes indígenas, han encontrado en la escolaridad obligatoria un nicho de investigación fecundo para avanzar en varios frentes. Primeramente, se ha logrado habilitar un campo de indagación específico sobre las interpelaciones y las redefiniciones identitarias que se producen en contextos escolares diversos (con relación a aspectos culturales y geográficos) y desiguales -desde una perspectiva socio-económica-. Por otra parte, haciendo uso de una variada gama de técnicas etnográficas, se ha logrado recuperar datos empíricos que condensan una rica densidad de prácticas,

discursos y modos de narrar la historia desde las miradas locales. Este corpus etnográfico ha permitido anclar algunas de las categorías del debate social contemporáneo en ámbitos temporales y espaciales específicos. De esta manera, los procesos de *apropiación cultural activa*, la relatividad en los modos de entender qué es y qué se espera de una *persona educada* en cada cultura, los vínculos entre *epistemes locales* y *epistemes científicas*, las tensiones por la definición de la *niñez* y la *juventud* en las comunidades y en la escuela, entre otras categorías, se han enriquecido a partir de los aportes de esta sub-disciplina.

En este artículo analizo espacios llamados de *frontera*. Su intención principal es explorar las características y los sentidos asignados a la *situación fronteriza* en el estudio de los procesos de escolaridad formal transitados por jóvenes indígenas. Estas reflexiones fueron motivadas a partir del relevamiento bibliográfico sobre jóvenes indígenas y procesos escolares que llevé adelante en el marco de una investigación doctoral en curso¹. Se desprende del levantamiento de bibliografía sobre la temática, que ha sido frecuente aludir a la categoría de *frontera* para dar cuenta de la complejidad que acarrea el ser joven, el ser joven indígena y el ser joven indígena escolarizado en el mundo contemporáneo (cf. Tassinari, 2001, Urteaga, 2008, Czarny, 2008).

De esta manera, el uso de la categoría de *frontera* me despertó una serie de reflexiones, tales como: ¿cuál es la capacidad heurística de la *frontera* como categoría en las ciencias sociales?, ¿qué tipo de fenómenos se “fronterizan”?, ¿qué tipo de preguntas cabe formular para los espacios de frontera? Estas preguntas no las encaro en este artículo a partir

de la reconstrucción de los sentidos que ha asumido la categoría de *frontera* en las ciencias sociales a través del tiempo, sino a través de la propuesta de realizar un corrimiento desde las definiciones sociológicas de las *fronteras* a otras de corte antropológico, es decir, atentas a los *sentidos nativos*, aquellos que los propios actores le otorgan a los *espacios fronterizos*.

Desde esta posición propongo un acercamiento posible a esta compleja temática, a partir del estudio de dos escenarios que ubican a la población joven indígena en situaciones caracterizadas como limítrofes o de transición. Me refiero, por un lado, a la condición de habitar en cercanía a los límites geográficos y administrativos que separan a los Estados nacionales (o el hecho de vivir en la frontera). Por el otro, y acorde a los objetivos propuestos en la investigación doctoral, hago hincapié en los procesos de escolarización de estos pueblos, espacios intersticiales que condensan diversas interpretaciones posibles. La relación entre una frontera que comporta a primera vista sentidos estrictamente metafóricos y teóricos (la escolaridad) con una frontera que supone una existencia verdadera y efectiva (frontera del Estado-nación), nos ubica en un terreno propicio para establecer perspectivas comparadas acerca de la materialidad y la eficacia -práctica y simbólica- de los espacios señalados como bordes o límites.

Ocupa una posición central en la investigación la población joven indígena y los modos en que ellos y ellas entienden, problematizan, viven y otorgan significados a las fronteras. Asumo entonces a la juventud indígena como una zona de producción cultural creativa, un ámbito propicio para las investigaciones sobre las “nuevas etnicidades”, y un locus para la comprensión de un continuo “dar y recibir” intercultural (Urteaga, 2008). Cabe señalar que este ámbito de estudio ha sido documentado con trabajos antropológicos realizados en países como México, Brasil o Colombia; pero para el caso de Argentina, los estudios sobre etnicidad, juventud y escolaridad constituyen un área de vacancia (Kropff & Stella, 2010).

1 La investigación doctoral fue aprobada por la Resolución CD N° 214/10 de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). La misma persigue la documentación de las relaciones mantenidas entre pueblos indígenas con los sistemas de educación superior argentino. Desde una perspectiva etnográfica, he realizado trabajo de campo en la Universidad Nacional de Salta y en una comunidad indígena wichi a fin de conocer las redefiniciones institucionales y comunitarias que acarrea el ingreso de los jóvenes y las jóvenes indígenas a la educación superior. Dirigen la investigación doctoral la Doctora Ana Carolina Hecht (UBA-Conicet) y la Doctora Gabriela Novaro (UBA-Conicet).

Buscando aportar en esta dirección, ilustro las reflexiones con registros obtenidos durante el trabajo de campo realizado en comunidades indígenas wichí en la provincia de Salta (Argentina), entre los años 2009 y 2011. Los wichí son uno de los grupos indígenas asentados en la república Argentina que presentan una de las mayores tasas de deserción escolar y registran los niveles más bajos de acceso a la educación superior (Paladino, 2009). El estudio del cual este artículo se desprende está focalizado en el análisis de las trayectorias escolares de un grupo de cuatro jóvenes que se encuentran estudiando en la Universidad Nacional de Salta (UNSa) desde el año 2008. La investigación ha incluido la realización de observación participante y de entrevistas² en dos espacios físicos: la comunidad indígena Los Troncos³ y la Universidad Nacional de Salta, ambas ubicadas en la provincia de Salta.

La pesquisa se inserta en el contexto teórico de la Etnografía de la Educación Latinoamericana, campo de discusión que persigue la reconstrucción analítica de los procesos y las relaciones reales del entramado social-educativo, reconociendo las relaciones de desigualdad social que caracterizan a las sociedades del subcontinente y tomando a las instituciones de educación formal como arenas políticas en donde se negocia y recrea la diferencia (Levinson et al., 2007). En este marco, se registran las voces de distintos sectores involucrados en los procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes: docentes, sujetos gestores, directivos, padres y madres, jefes de la comunidad, etcétera. No obstante esta multiplicidad de voces, la investigación tiene como eje el trabajo con los jóvenes wichí, por lo que son retomadas aquí sus voces, sin desconocer que las mismas brindan un panorama posible -ni cerrado ni

homogéneo- acerca de las temáticas abordadas.

He organizado el artículo en cuatro apartados: En el primero caracterizo a la sociedad wichí y presento un breve recorrido por los sentidos que asume la escolarización formal en estas comunidades. En el segundo apartado reconstruyo la historia de ocupación no-indígena del Chaco Argentino y presento las lógicas que guían la conceptualización del territorio para el Estado-nación, por un lado, y para los pueblos indígenas, por el otro. Allí también se tensan los sentidos asignados a la ciudadanía y a la pertenencia étnica.

La propuesta de considerar a las experiencias educativas como *espacios de frontera* la explico en el apartado número tres. A continuación abordo el debate contemporáneo acerca de la ruptura generacional que produce el acceso de la población joven indígena a mayores niveles de escolaridad. Retomo las visiones comunitarias respecto de lo que implica un conocimiento *de la cultura* y un conocimiento *de la escuela*, y arguyo que ambos forman parte de una estrategia cultural utilizada por los wichí para diversificar los formatos de acumulación de los conocimientos socialmente relevantes.

Para concluir, retomo el debate sobre los usos de la categoría de *frontera* en los análisis de la *juventud indígena*. Tomando en cuenta que los sentidos de la *indianidad* y de la *juventud* no son homogéneos ni equivalentes en los diferentes contextos de cada región, propongo aquí el uso de la categoría de *frontera* como un espacio de discusión fértil para comprender los modos en que se construye la diferencia etaria y étnica en las sociedades latinoamericanas.

2. Los wichí y la escuela en las comunidades wichí

Los wichí conforman una parcialidad étnica ubicada en el área del Gran Chaco⁴. En la República Argentina, se localizan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo

2 Realicé las entrevistas durante los meses de septiembre de 2009 y noviembre de 2010. Hice un protocolo para los estudiantes y las estudiantes universitarias indígenas, otro para docentes de la universidad y un tercero para docentes de la comunidad (de nivel primario y secundario).

3 Modifiqué tanto el nombre original de la comunidad como el nombre de pila de los sujetos participantes entrevistados.

4 El Gran Chaco corresponde a los territorios comprendidos entre el centro-sur de Brasil, el oeste de Paraguay, el oriente de Bolivia y el centro-norte de Argentina. Esta región es subdividida en tres zonas: Boreal, Central y Austral.

hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Los datos arrojados por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Ecpi-Indec) realizada durante los años 2004 y 2005 en Argentina, indican que hay un total de 40.036 individuos que se reconocen pertenecientes a este pueblo bajo el criterio de la descendencia en primera generación y/o la auto-identificación.

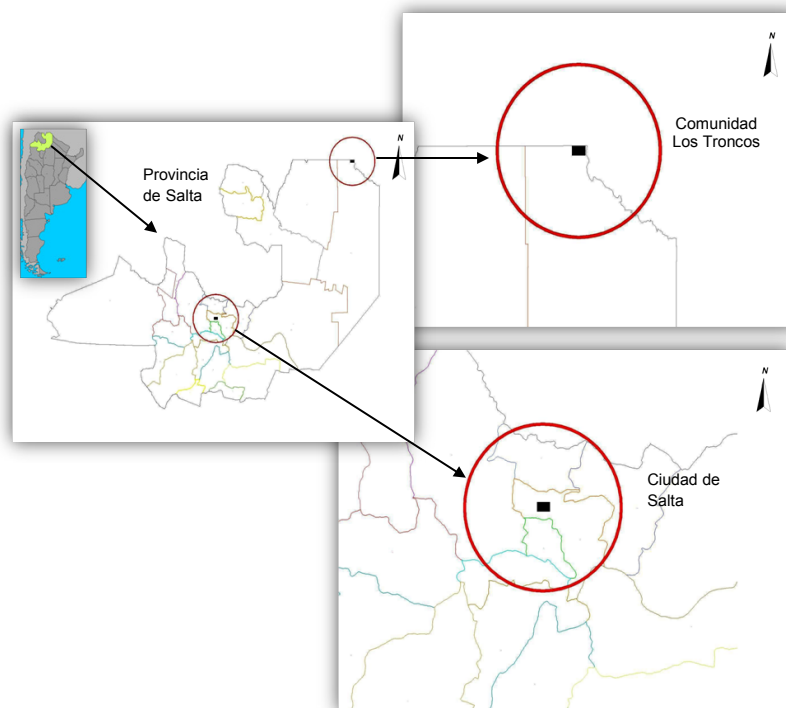
En la literatura, a veces los wichí son llamados “matacos”; sin embargo, en los últimos años se emplea más frecuentemente el etnónimo en lengua indígena: *wichí*. El significado de este término es “gente” y se utiliza en oposición y rechazo a la denominación “mataco”, impuesta por los no indígenas y que connota un nombre peyorativo cuyo sentido es “animal de poca monta”.

Los Troncos es una comunidad indígena ubicada en el Departamento de Rivadavia, en la provincia de Salta. Se asienta sobre tierras pertenecientes al Estado provincial, denominadas lotes fiscales⁵. La comunidad se encuentra a 600 km de la ciudad de Salta (cabecera de la provincia que lleva el mismo nombre) y se emplaza en un espacio de frontera, ubicándose a 20 km del límite con Paraguay y a escasos 2 km de la República de Bolivia (ver Figura N° 1). Los Troncos cuenta con una población estimada de mil habitantes, de los cuales el 95% pertenece a la etnia wichí. En la actualidad se considera que existen alrededor de 160 familias indígenas, conformadas por una cantidad de entre 10 a 14 personas cada una, las cuales en su mayoría son pescadores, artesanos (tallas en palo santo y tejidos con chaguar) y criadores de animales para el sustento diario (cerdos y cabras principalmente). En cuanto al modo de asentamiento, encontramos que antiguamente los wichís vivían en el seno de comunidades reducidas en número basadas en el

parentesco, las cuales eran móviles de acuerdo a la disponibilidad de recursos naturales. Con la llegada de los misioneros anglicanos a la zona, la ocupación de tierras por parte de la población criolla, y ciertas ofertas de servicios estatales, se produjo una especie de reducción en comunidades, en donde se nuclearon varias familias. Esta disposición espacial es la que persiste en la actualidad (Abilés, 2010).

5 Específicamente, esta comunidad, junto a otras de la zona, se emplaza en el Lote Fiscal N°55, un territorio que desde la década de 1990 es objeto de disputas entre las comunidades indígenas, los pobladores criollos y el gobierno Provincial. Para conocer los modos en que se han desarrollado los conflictos por las tierras entre los habitantes de los lotes fiscales N°55 y N°14 y el gobierno salteño (consultar Carrasco, 2005).

Figura N° 1: Detalle de la comunidad indígena Los Troncos y la Ciudad de Salta (Provincia de Salta - Argentina). Fuente: Realizado por el Ingeniero Pablo Campos.



La comunidad cuenta con una escuela primaria⁶ y un establecimiento secundario. Ambos funcionan compartiendo la mitad de un edificio moderno que fue inaugurado en el año 2009 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Con anterioridad, la escuela primaria contaba con instalaciones precarias e insuficientes, mientras la secundaria tenía un funcionamiento itinerante: para el dictado de clases, los profesores y profesoras tomaban prestadas las aulas de la escuela primaria -durante las tardes- o bien dictaban sus clases bajo un árbol.

Es importante resaltar que la escuela ha cumplido en la zona la tarea de transmisión de la cultura occidental. A grandes rasgos, podemos plantear que la escuela en esta comunidad tiene tres funciones principales. La primera es la enseñanza del idioma nacional: el español, ya que los niños y niñas wichí ingresan a la escolaridad a la edad de cinco años, utilizando únicamente la

lengua vernácula: el wichí⁷. Dada esta situación lingüística particular, la educación formal asume un carácter en primera instancia ajeno e incómodo tanto para los niños y niñas como para las maestras y maestros no indígenas. Para los primeros, la escuela es representada como el lugar de la incapacidad comunicativa, debido a la falta de códigos y patrones lingüísticos en común; y para los maestros y maestras, la tarea connota un sentimiento de frustración, ya que en sus profesados no recibieron formación específica para la enseñanza del español como segunda lengua (Hecht, 2006).

La segunda función que cumple la escuela en la zona, es la de transmitir la doctrina católica,

⁶ La primera escuela en la comunidad fue fundada por los misioneros pentecostales en el año 1955. En 1980 se construye una nueva escuela por parte del Estado nacional (Abilés, 2010).

⁷ Esta lengua pertenece a la familia lingüística matak-mataguaya conformada además por las lenguas: chorote, chulupi y maká. Las dos primeras aún se hablan en la Argentina mientras que el maká se habla sólo en la República del Paraguay (Censabella, 1999). Las lenguas de la familia lingüística matak-mataguaya se destacan del resto de las lenguas indígenas de Argentina por ser las más vitales; en particular, cabe destacar que los wichí son el grupo más numeroso de esta familia. O sea, un gran número de sus hablantes es monolingüe en lengua vernácula y muchos bilingües se desenvuelven mejor en la lengua autóctona que en el español.

profesada por la mayor parte de los maestros. Esta función, si bien no es explícita, marca relaciones de alteridad con relación a la religión protestante que las familias wichí practican. Por último, la tercera función prioritaria consiste en el trabajo constante de construcción de “sentimientos de argentinidad”, debido a la ya mencionada cercanía con las Repúblicas de Bolivia y de Paraguay. Esta tarea se materializa durante la realización de los actos escolares que representan una trayectoria histórica común entre la totalidad de los argentinos y argentinas (presentes, pasados y futuros), pero también en las situaciones de enseñanza y aprendizaje cotidiano, en las que se evoca constantemente las particularidades y virtudes de la nación (Abilés, 2010).

A pesar de que en las escuelas rurales y fronterizas, las maestras, los maestros y el personal directivo recurren a estrategias orientadas a diferenciar claramente entre un “nosotros” (argentinos) y “los otros” (ciudadanos de países limítrofes), durante el trabajo de campo hemos constatado que los intercambios fronterizos -en particular con la frontera boliviana- son parte de la cotidianidad entre los wichí. La frontera, de hecho, en muchos casos delimita pertenencias a un determinado Estado nación, pero muchas veces no marca cortes respecto a las condiciones de vida similares, las demandas compartidas (por ejemplo, por la ocupación de las tierras), los usos de la lengua indígena, y el sostenimiento de redes de parentesco extendidas. En palabras de un joven wichí:

“O sea yo nací en Bolivia, porque mi papá es de ahí, pero nos vinimos al poco tiempo, por el tema de la escuela, que aquí está más cerca (...) Porque, o sea, antes no habían fronteras para nosotros, o sea, estábamos todos hermanos, con los weenhayek, una sola nación. Pero ahora no: o boliviano o argentino (...) pero igual la gente se cruza” (Pedro, estudiante universitario).

Al indicar que “igual la gente se cruza”, Pedro está planteando que los vínculos afectivos y organizacionales que históricamente unieron

a los wichí con los weenhayek⁸ se mantienen vigentes en épocas actuales. Esto no significa que la frontera moderna, “aquella que el Estado-nación ha producido y se fundamenta en el reconocimiento y eternización de las demarcaciones, es decir, en la *naturalización* de los límites trazados” (Cunha, 2007, p. 148) se encuentre amenazada. La misma continúa teniendo vigencia real como línea divisoria que delimita los confines de un país y el inicio de otro. Esto se materializa principalmente en la presencia de gendarmes y de la aduana. Sin embargo, es difícil pensar estas fronteras al margen de una ambigüedad y conflictividad constitutivas.

Relatos como el de Pedro nos sitúan en un espacio fecundo para considerar la multiplicidad de formas de abordar *la frontera*: como límite, como confin de un territorio, como margen o como punto de encuentro. En este sentido, si el discurso escolar busca fortalecer el objetivo primero de la *naturalización* y *eternización* de los límites trazados, las prácticas cotidianas llevadas adelante por los miembros de las comunidades wichí las cuestionan permanentemente. Se trata de un cuestionamiento que no se produce de manera frontal, sino que se lleva adelante a partir del mantenimiento de formas organizacionales (políticas, económicas, familiares) previas a la formación de los Estados-nación y ajenas a las lógicas occidentales.

3. El Chaco, la frontera político-administrativa y los modos de habitar el territorio

En este apartado reconstruyo brevemente la ocupación del Chaco por parte de diferentes actores no-indígenas, señalando el impacto de ese avance en la fragmentación político-jurídica del territorio y sus consecuencias en el modo de vida de los wichí. Repaso luego la centralidad que el territorio tiene desde la perspectiva indígena, concluyendo con algunos relatos de

8 La lengua wichí también es hablada por comunidades indígenas asentadas en el Departamento de Tarija (Bolivia), en la zona de frontera con el Río Pilcomayo. Los hablantes de esta lengua en territorio boliviano se autodenominan weenhayek.

los jóvenes acerca del modo de concebir las relaciones entre territorio, identidad y memoria social.

El territorio conocido como Chaco argentino tiene una singular historia de ocupación por parte de agentes no-indígenas. Se conoce que durante la Colonia fue considerada una zona sin atracción para los conquistadores y administradores españoles, quienes sin embargo realizaron varias entradas (Buliubasich & Rodríguez, 2002). Esta situación se revirtió con el advenimiento de los Estados nacionales, ya que el trazado de límites para demarcar pertenencias y exclusiones se hizo necesario en vistas de sostener un nuevo ordenamiento político-administrativo, y para crear vínculos de lealtad “sin competencias” que unieran en un sentimiento común a poblaciones heterogéneas.

En este contexto, el Estado argentino consideró *fronteras internas* o *desiertos* a los territorios ocupados por las comunidades indígenas chaqueñas (Buliubasich & Rodríguez, 2002). La adopción de una estrategia económica liberal durante la segunda mitad del siglo XIX, se tradujo para los sujetos políticos y estrategias de la época en la urgencia de ocupar áreas que se consideraban desiertas, como el Chaco y la Patagonia, a través de conquistas militares. A esta primera política de avance sobre territorios indígenas en la región del Chaco le siguieron el establecimiento de los ingenios azucareros, las instalaciones petroleras, el asentamiento de colonos ganaderos y la difusión de los servicios estatales (Trinchero, 2000). También la guerra del Chaco⁹ fue un factor desestructurante para las poblaciones indígenas ubicadas en la triple frontera argentino-boliviano-paraguaya. Además de causar la muerte de miles de pobladores, el conflicto desató nuevas tensiones entre las pertenencias étnicas y los sentimientos nacionales, tras la imposición de desplazamientos territoriales forzados y relocalizaciones (Hirsch, 2004). A esto debe sumarse la acción de las diferentes iglesias en la zona, las cuales jugaron importantes

posiciones como intermediarias entre las políticas gubernamentales, los requerimientos económicos de los ingenios y los intereses de las comunidades indígenas.

En los últimos años se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios ocupados por los pueblos indígenas, debido al avance de la frontera agrícola destinada principalmente al establecimiento de campos de cultivo de soja, situación que ha alterado la dinámica del mercado de tierras. Esto ha generado consecuencias nocivas para el medio ambiente y también para los grupos humanos asentados allí. Para las comunidades indígenas, esta situación se traduce en la parcelación de tierras comunitarias y en la relocalización forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas (Yazlle, 2009). Estos cambios generaron modificaciones en los modos de subsistencia de los pueblos indígenas como así también el incremento de la dificultad para la realización de las actividades consideradas tradicionales, como la pesca, la recolección y la caza.

Es importante señalar que el uso de la tierra y la identidad se encuentran íntimamente relacionados. De esta manera, los procesos de marginalización de las comunidades indígenas y el achicamiento de las tierras que les pertenecen no han significado la pérdida de una identidad comunitaria para estos pueblos. Al contrario, se observa en la actualidad latinoamericana un fenómeno de re-afirmación identitaria, producto de las demandas iniciadas desde la década de 1980¹⁰. Esto se traduce en una creciente visibilización de las comunidades indígenas de la región y en la proliferación de los discursos indigenistas. Así, a la demanda histórica por la posesión de la tierra ancestral se suman otras reivindicaciones que se realizan “desde la cultura” (Buliubasich & Rodríguez, 1999) y que guardan relación directa con lo que cada sociedad considera como propio y constitutivo de su identidad. El derecho a la diferencia en

9 Guerra mantenida entre el Estado Boliviano y el Estado Paraguay entre 1932 y 1935 por motivo de la ocupación del Chaco Boreal. La guerra sintetizaba, entre otros asuntos, los intereses ingleses y estadounidenses por el control de nuevos pozos petrolíferos hallados en la zona.

10 En este marco, para los pueblos indígenas ubicados en Argentina han sido de vital importancia el retorno a la democracia en el año 1983, el reconocimiento de su preexistencia étnica en la Constitución Nacional Argentina de 1994 (inciso 17 del artículo 75), y la internacionalización de las demandas indígenas, entre otras.

los modos comunicativos (uso de las lenguas), en los tiempos y formas del aprendizaje y en las estructuras organizativas, conforma un corpus de demandas comunes que se expresan de múltiples maneras según las posibilidades de interlocución con los Estados (provinciales y nacional) y las trayectorias específicas de cada pueblo¹¹.

Para el caso de los wichí, se ha caracterizado a este pueblo por su baja migración hacia las ciudades, por su marcada asimetría con relación al acceso a la educación formal (cf. Paladino, 2009), por la vitalidad de la lengua wichí y por mantener un modo de subsistencia en el que se combinan las prestaciones estatales con la realización de actividades fuertemente ligadas al medio ambiente, como las ya nombradas pesca, recolección y caza.

Debemos tener presente aquí que las sociedades realizan sus propias concepciones de los procesos de territorialidad. Tales concepciones pueden ser similares a las de los relatos oficiales, manifestar historias diferentes, o generar puntos intermedios entre los relatos locales y los oficiales. Lo relevante en cualquiera de los casos es comprender las formas en que cada pueblo define su territorio y los límites del mismo. Si definimos al territorio como “un espacio apropiado y valorizado por un grupo social para asegurar la satisfacción de sus necesidades vitales” (Giménez, 2001, citado en Enriz, 2009, p. 43), podemos comprender de qué modo las fronteras étnicas y las fronteras estatales producen conocimientos diferentes sobre el territorio y sobre los usos posibles del mismo (Enriz, 2009). Desde esta perspectiva, en la definición del territorio se ponen en juego historias locales y memorias colectivas que recrean los vínculos de pertenencia, y las relaciones que los grupos humanos han establecido con los lugares que habitan.

El Estado argentino se creó bajo un modelo de civilización occidental y cristiana, sobre la base de una Nación ideal que aglutinaba

un territorio, un pueblo y una lengua (Hecht, 2006). Los pueblos indígenas ponen en jaque esta construcción demostrando que el territorio une todos los aspectos de la vida en su diversidad social y simbólica. Para los wichí, el territorio cobra sentido al posibilitar la relación de los seres humanos con la tierra, con los caminos que hay que recorrer para cazar, con el curso de los ríos y con el reconocimiento del lugar donde nacieron los abuelos y abuelas, y se encuentran enterrados los antepasados. Se trata de memorias sociales que regulan un comportamiento señalado como adecuado entre seres humanos y naturaleza.

Esta diferencia entre los modos de concebir y caracterizar el territorio son problematizadas por los jóvenes y las jóvenes de la siguiente manera:

“Nos quitan lo nuestro, lo que era nuestro. Donde murieron nuestros antepasados y vivieron muchísimos años. Y nadie sabe. Y esto es lo que siempre decíamos: ‘No sé hasta cuando seremos argentinos’, por los desmontes. Claro, uno se siente argentino por el documento, ¿no? Algo que dice que sí, que vos sos ciudadano, digo, entre comillas. Con los mismos derechos que los otros, cosa que no es cierto, ¿has visto? Porque es más, las leyes que están impresas, pero hoy en día no se logran. O como bien decimos nosotros, como que son las leyes dormidas, que nadie las usa, que nadie las defiende, porque nadie sabe. O si sabe es el blanco, ¿viste? Y no un originario” (Luis, estudiante universitario).

En el relato se divisan dos posiciones diferenciadas. Por un lado están los wichí, quienes han ocupado el territorio ancestralmente, y por el otro, el joven visualiza una lógica de atropello de la naturaleza, representada por los desmontes. En el medio están las leyes, un cuerpo de resoluciones que debieran defender a todos los argentinos y argentinas por igual, pero que en términos de Luis terminan siendo funcionales a quienes “saben”, a quienes tienen acceso a su lectura e interpretación. Conocer las leyes se vuelve una necesidad, sobre todo para las comunidades indígenas que, como Los

11 Para el caso de Salta, se destaca que es la provincia argentina que posee la mayor diversidad de etnias indígenas, en total nueve. Estas son: guaraníes (también conocidos como chiriguano), chanés, wichí, tapy o tapieté; chorote (iyojwaja o iyojwujwa), chulupí (o niwaklé), toba, kollas y diaguita-calchaquíes.

Troncos, se asientan en los confines del Estado. Esta situación limítrofe sumada al avance de la frontera agraria representa para el estudiante un riesgo en cuanto a la continuidad de la comunidad en el mismo lugar en que se emplaza actualmente (Provincia de Salta, Argentina). En este contexto, emerge la pregunta por los sentimientos de pertenencia de los habitantes indígenas en territorio de frontera:

“A mí siempre me preguntan, ya sea que venga un sociólogo o cualquiera, y me dice: ‘¿y vos qué te sentís más, wichí o argentino?’ Y como que uno no se siente de decir ‘yo soy argentino’ o ‘yo soy salteño’. Por los mismos problemas que hay, tanto como los desalojos, o las fincas que también cada vez están avanzando más pal norte. Incluso hay comunidades que ya fueron desalojadas. Y ellos (¿los criollos?, ¿los investigadores?) sí, siguen siendo, porque ellos están muy lejos de la frontera. Y como nosotros estamos cerca de la frontera, si vienen los desmontes capaz que ya pasamos al otro lado del río (Pilcomayo). Y ya seremos paraguayos, o bolivianos, y ya no argentinos” (Luis, estudiante universitario).

Para Luis, la condición de “argentino” responde a una adscripción de tipo contingente, que puede variar a través del tiempo. La misma se manifiesta en la posesión de un documento de identidad, que le “indica” su pertenencia ciudadana. En términos del joven, un eventual traslado del asentamiento comunitario (Los Troncos) hacia tierras paraguayas o bolivianas marcaría un cambio de ciudadanía, pero mantendría vigente una condición étnica: ser wichí¹². Desde esta perspectiva, lo fundamental es lograr la continuidad de la relación simbólica que los wichí han establecido con el medio ambiente, relación que se encuentra amenazada por el avance de formas productivas, en la que

se observa al territorio como un recurso más a ser explotado por el ser humano.

4. La experiencia escolar como *espacio de frontera*

Los estudios sobre las expectativas que las comunidades indígenas tienen de la escuela han señalado que, en general, las familias incentivan la escolarización de las nuevas generaciones, afirmando que la escuela es el espacio propicio para que los niños, niñas y jóvenes adquieran y perfeccionen las habilidades de lecto-escritura. Las instituciones de educación formal también son vistas como el lugar que potencialmente les permitirá el progreso socio-económico y la esperanza de un futuro con mayores posibilidades de movilidad social (Hecht, 2006).

Paralelamente, las comunidades indígenas observan que el contacto que se produce entre niños, niñas y jóvenes indígenas con niños, niñas y jóvenes no-indígenas en las escuelas, acarrea riesgos para las pautas morales y de comportamiento que en tanto comunidad moral *diferenciada* ellos desean mantener (Martínez & De la Peña, 2004).

En esta encrucijada, los jóvenes wichí señalan que sus padres y madres han motivado la continuidad de sus trayectorias educativas, pero que siempre les han dejado un margen para la elección:

“Yo si no fuese por mi mamá, por el apoyo de mi mamá no estaría aquí en la Universidad” (Luis, estudiante universitario).

“Y por ahí viendo todo lo que a nosotros nos cuesta (el estudio), por ahí tus padres te dicen ‘Está bien, (ya sabemos que) es muy difícil ir para allá (la ciudad). Aferrate más a nuestras cosas y seguí lo nuestro, quedate aquí (en la comunidad), salí a pescar’” (Julio, estudiante universitario).

Los relatos nos muestran que los vínculos entre el incentivo de las familias y el acceso a mayores niveles de educación constituyen espacios de desencuentros y tensiones. Por un lado, se señala que el apoyo de los padres y madres es vital para permanecer en la ciudad como estudiantes universitarios, pero por el

12 Otros estudios han profundizado en la relación entre identificaciones étnicas y pueblos indígenas, demostrando que a los niños, niñas y jóvenes los entrecruzan fuerzas centrípetas y centrífugas respecto a sus auto-adscripciones identitarias, que los llevan a acercarse y distanciarse de las mismas según los contextos (Hecht & García, 2010). Ello encierra una multiplicidad de formas de identificarse, por lo que resulta prudencial mantener la interpretación de estas afirmaciones en el marco del contexto en el que se produjo la enunciación.

otro se resaltan las iniciativas por volver a la comunidad y dedicarse a las tareas asociadas al modo de vida de los wichí, y a formar nuevas familias allí donde nacieron. Cabe señalar que para el caso particular de las familias wichí, los estudios etnográficos han puntualizado el margen de libertad que las familias otorgan a los niños, niñas y jóvenes en la decisión de asistir o no la escuela (Novaro, 2005).

Buscando comprender estas posiciones ambiguas respecto de la escolarización, se ha propuesto concebir a la *experiencia de la escolaridad* para los pueblos indígenas como un *espacio de frontera*, entendido como un “espacio de contacto donde las diferencias interétnicas emergen y adquieren nuevos contornos, y donde técnicas y conocimientos de diferentes tradiciones pueden ser intercambiados y tal vez reinventados” (Gomes, 2007, en Czarny, 2009, p. 1304).

Utilizando esta metáfora, entiendo el acceso de los jóvenes y las jóvenes wichí a los estudios de nivel superior, en primer lugar, como una actitud de resistencia dirigida a la “apropiación de herramientas occidentales”. Tal proceso persigue el fin de establecer nuevos diálogos con la sociedad mayoritaria que históricamente los ha arrinconado. Para conocer las leyes, para generar espacios educativos propios y para defender los intereses comunitarios, se vuelve necesario “insertarse” en la sociedad nacional y “apropiarse” del conocimiento:

“Porque estudiar en la universidad, la educación digamos es muy útil para nosotros. Va, yo por mi parte veo de que es una herramienta más, que digamos que nos imponen, nos influyen, pero es algo muy útil, ¿no? Para nosotros quizás la utilidad sería de recibir esa riqueza, de apropiarme del conocimiento para luego luchar con la comunidad” (Pedro, estudiante universitario).

Siendo una herramienta impuesta, la educación formal puede convertirse, mediante la *apropiación cultural activa y creativa*, en un mecanismo de defensa y de revalorización de la identidad indígena. A partir de esta lectura que los jóvenes realizan respecto a las posiciones que ocupan las poblaciones indígenas en el contexto histórico y nacional, ellos visualizan

la educación formal como una “caja de herramientas” que les permitirá, en el futuro, establecer nuevas posiciones de contacto interétnico con la sociedad mayoritaria. Sin embargo, como veremos más adelante, esta búsqueda de nuevos conocimientos también repercute en los modos de relacionamiento intra-étnicos. De esta forma, el ingreso a mayores niveles de escolaridad traerá aparejada una creciente complejidad en los sentidos asignados a la experiencia escolar, y el robustecimiento de un *espacio fronterizo* en el que se intercambian diferentes expectativas respecto de lo que las familias indígenas esperan del paso de sus niños, niñas y jóvenes por las instituciones de educación formal. A su vez, la adquisición de habilidades de lecto-escritura en la escuela y el perfeccionamiento en el uso de las mismas en la universidad, generarán distanciamientos entre las generaciones en términos de acceso e interpretación de los códigos escritos. Todo esto redundará, por último, en los modos de relacionamiento intergeneracional al interior de las comunidades indígenas.

5. El consejo: un diacrítico tradicional con nuevos usos

La socialización en el seno de las familias wichí ha sido caracterizada como un proceso continuo por la búsqueda de una convivencia social armónica opuesta a la delincuencia -esta última denominada *amukweyá* en lengua wichí-. Las habilidades y destrezas transmitidas intergeneracionalmente se caracterizan por cultivar una “buena voluntad”, lo que para los wichí hace la diferencia entre un ser natural y una persona, o sea, entre el individuo no socializado y el sujeto socializado (Palmer, 2005, p. 37). En este proceso, los niños y niñas son actores activos que reelaboran los contenidos y las pautas transmitidas, conformando su propia visión del mundo (Hecht, 2006).

La literatura especializada indica que los wichí entienden como *integradora* la formación en los valores y las prácticas wichí, y *parcializada* la formación escolar:

La lengua wichí, en la variedad dialectal del Pilcomayo, contiene dos expresiones verbales que reflejan una

clara conciencia de dos formas de conocimiento: una integradora y otra parcializada. Cuando los wichí quieren referirse a una persona que ha logrado esa formación integrada dicen *ta yahan honhatej*, que se podría traducir como ‘él o ella que conoce el mundo’ y conlleva el sentido de ser sabio y conocer cómo relacionarse con la gente y todos los seres del mundo. (...) En cambio, una segunda expresión, de uso muy frecuente en la actualidad y muy ligada a la educación escolar se refiere a la persona que ha adquirido conocimientos especiales, habilidades o competencias, *ta yahanche makej*. Hoy en día se aplica esta expresión especialmente a los que son hábiles en manejar la lecto-escritura, los trámites y las gestiones con los aparatos públicos y políticos (Wallis, 2010, pp. 155-156). (Comillas en el original, cursivas mías).

Estos dos tipos de conocimientos conllevan diferencias en los modos de establecer las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el uso de las lenguas (español en la escuela y wichí en las familias) y en los tiempos y modos para establecer la comunicación -privilegiando la escuela la educación mediante la escritura y la familia la educación por vía oral (cf. Ossola & Hecht, 2011)-. Cada uno de estos conocimientos se asocia también a grupos etarios distintos: los saberes relacionados *a la cultura* se ligán a la generación de los ancianos y ancianas, mientras el conocimiento de la lecto-escritura se vincula con la generación de jóvenes.

En trabajos anteriores he destacado que la existencia simultánea de los dos tipos de conocimientos en las sociedades wichí contemporáneas, lejos de indicar un resquebrajamiento y una distancia entre generaciones, representa una estrategia cultural que tiene por objetivo diversificar los formatos de acumulación de los conocimientos socialmente relevantes desde la perspectiva de los wichí (cf. Ossola, 2011). Frases como la siguiente refuerzan esta interpretación:

“Nosotros respetamos mucho a los ancianos, a los mayores. Siempre los

escuchamos. Pero por ahí, ellos no tuvieron la oportunidad con el estudio ¿no? De llegar a la universidad por ejemplo. No es que reniegue, ¿no? De mi padre, del cacique. Hizo y hicieron lo que pudieron, ¿viste? Que no está mal, digamos, defendieron bastantes cosas, pero no basta con eso. Hay otras cosas que no pudieron, que no tuvieron la suerte de apropiarse, de entrar, qué sé yo, en la universidad, como nosotros ahora” (Julio, estudiante universitario).

Para conocer detalles sobre esta estrategia cultural orientada a la acumulación de conocimientos diversos, me interesa centrarme particularmente en el consejo como expresión cultural y punto clave para la transmisión oral de la cultura. En la sociedad wichí, como en otras sociedades indígenas, el consejo es sumamente valorado, constituyendo un capital asociado a los sujetos adultos y, principalmente, a los ancianos. Estos últimos pueden dar consejos, ya que por su prolongada experiencia de vida, han acumulado un vasto entendimiento del río y del monte (Aikman, 2003). Para las comunidades wichí asentadas en la provincia del Chaco, se ha señalado que en tiempos anteriores todos los chicos y chicas estaban con los ancianos y ancianas, pero que en la actualidad ya no es así (Hecht, 2006). ¿Se trata de la pérdida de un diacrítico de la identidad wichí? Nuevamente retomo relatos de jóvenes:

“Por ahí me costaba (era) muy, muy pesado de poder entender las cosas de la escuela, pero por ahí con el apoyo del abuelo, más que nada el abuelo que me explicaba algunas cosas, no sobre los temas que me daban en la escuela, sino solamente por ahí me daba un consejo. Y con eso uno se sentía más fuerte, no pensaba dejar el estudio a pesar de lo difícil que era” (Esteban, estudiante universitario).

“Cuando nosotros volvemos allá (a la comunidad) es como que los ayudamos a nuestros hermanos ¿no? Se nos acercan y nos piden nuestro consejo, nuestra palabra. Nos hacen leer los papeles que llegan de abogados, por la luz, el agua, y nos piden que les leamos y les digamos qué se puede hacer” (Luis, estudiante universitario).

Las palabras de los jóvenes deconstruyen muchas de las asociaciones isomórficas entre conocimiento-comunicación-sentimientos de comunidad-roles etarios, que la etnología americana ha cristalizado como histórica y “culturalmente” ligados. Se trata de relatos que ponen en cuestión las descripciones etnológicas respecto de una vinculación naturalizada entre el consejo como formato de transmisión “cultural”, los contenidos a transmitir mediante esta forma comunicativa, y los canales apropiados para hacerlo (la vía oral). Las construcciones de sentido elaboradas por los jóvenes nos hablan de una apropiación activa y de una reelaboración selectiva de los mandatos y estilos comunicativos que provienen de diferentes “tradiciones culturales”.

Tomando en cuenta estas asociaciones entre transmisión del conocimiento y recreación identitaria me pregunto: ¿es posible una mayor comprensión de las experiencias de los jóvenes wichí apelando a la categoría de *frontera*? ¿Qué límites están marcando sus relatos?

6. Etnografías con jóvenes indígenas universitarios: ¿un estudio de frontera?

He abordado en este artículo algunas situaciones que posicionan a la población joven indígena contemporánea en lugares porosos e indeterminados, muchas veces llamados de *frontera*. Con la intención de no asumir a priori los sentidos de lo étnico y de lo etario, propuse un doble movimiento: por un lado, apelar a los procesos de escolarización formal en tanto espacios en los que se ponen en juego subjetividades, agencias y corporalidades. Por el otro, recurrir a los relatos de jóvenes wichí como ejes articuladores para las reflexiones teóricas.

Primeramente me detuve a reflexionar acerca de los modos de entender y habitar el territorio. Puse de manifiesto entonces las lógicas disímiles y muchas veces contrapuestas que mantienen el Estado y sus aparatos, por un lado, y las comunidades indígenas por el otro. Frente a los interrogantes que buscan dilucidar los bordes entre lo *étnico* y lo *nacional* en los repertorios identitarios de los pueblos, opté

aquí por indagar los sentidos de pertenencia a partir de la comprensión de algunos de los significados con que se asume el *territorio*. Al comprender a este último como un lugar habitado pero también simbolizado, encontré que para un mismo espacio geográfico se pueden encontrar múltiples representaciones.

Esto se manifiesta en la zona donde se emplaza Los Troncos. Siendo una comunidad argentina que limita con Bolivia y con Paraguay, el esfuerzo por generar constantemente “sentimientos de argentinidad” es encarado por los docentes y directivos escolares. Sin embargo, las poblaciones indígenas hacen sus propias lecturas respecto de los sentidos de “habitar en el borde”. Así, los jóvenes wichí señalan que el hecho de “ser argentinos” simboliza una pertenencia formal, y se materializa en la posesión de un documento de identidad. Sin embargo, esta pertenencia se torna “contingente” en la actualidad, debido al temor del avance de la frontera agrícola, lo cual podría generar un desplazamiento de la comunidad y la pérdida del territorio históricamente habitado. A su vez, este proceso podría iniciar un recambio de ciudadanía y convertirlos en ciudadanos y ciudadanas de Bolivia o Paraguay. Observamos así que a la memoria oficial del Estado Nacional se le superponen otras historias, construidas desde lo local y sedimentadas por años de habitar, compartir e incluso pugnar por espacios y recursos cercanos. De este modo, la memoria social de los wichí refuerza los vínculos con los weenhayek, sus parientes “al otro lado del río Pilcomayo”.

Trasladar el debate de las zonas fronterizas a metáforas teóricas conlleva sus propias singularidades. Esto se refleja en la *fronterización de la experiencia escolar*. Si tomamos la escolaridad formal como un espacio en pugna y en constante redefinición, encontramos que la educación formal es valorada por la población joven, pero muchas veces como algo no-propio de lo que hay que apropiarse. Quisiera aquí señalar dos cuestiones: por un lado, que el sentido de alejamiento con relación a las instituciones de educación formal no es exclusivo para los pueblos indígenas, y puede ser aplicado a otros grupos humanos sin poner en juego la variable *étnica*. Quizás la

variable de *subalternidad* esté jugando aquí un rol importante (Walsh, 2008). Asimismo, debo señalar que si bien muchos pueblos indígenas han observado en la escolaridad una “caja de herramientas” de la cual hacer uso, cada pueblo le otorga a estas herramientas un sentido particular a partir de sus propias trayectorias históricas y de sus particulares proyectos de futuro.

Para el caso de los wichí de la provincia de Salta, los jóvenes indican que la continuidad de los estudios de nivel superior se relaciona con la posibilidad de tomar conocimientos elaborados por la sociedad mayoritaria, para luego apoyar las reivindicaciones de su pueblo. Si el acceso a la universidad persigue estos fines, podemos observar cómo este proceso ya se ha iniciado, en tanto sus habilidades en lecto-escritura les permiten comprender, desde otra óptica, los papeles que llegan a la comunidad. Su rol de traductores entre diferentes códigos culturales abre el camino a la comprensión de los modos de vivir la etnicidad en contextos de cambios, apropiaciones y movibilidades -físicas y sociales- (Urteaga, 2008).

La oportunidad de realizar estudios de nivel terciario en las ciudades no está exenta de conflictos y disputas intra-comunitarias, debates que conforman un campo de tensión entre permisividades y obligaciones que limitan y controlan las actividades de los jóvenes y de las jóvenes (Pérez, 2002, en Urteaga, 2008). Esta complejidad se materializa en lo que la comunidad espera del paso de los sujetos jóvenes por la universidad, pero también por la redefinición de roles y funciones en la vida comunitaria. Un ejemplo de ello es la reformulación de una de las formas tradicionales de transmitir conocimientos: el consejo.

Las etnografías clásicas han homologado bajo el formato del consejo una multiplicidad de sentidos, acciones y contenidos que se entendían indisociables. De esta manera, se suponía un vínculo directo y cuasi natural entre (a) el acto de aconsejar, (b) la persona encargada de hacerlo y (c) el contenido a transmitir. Desde mi perspectiva, la posibilidad de que los jóvenes aconsejen, utilizando sus conocimientos académicos, sumada al hecho de que en los consejos de los ancianos se

introduzcan elementos que animen a los niños, niñas y jóvenes a continuar con sus estudios, nos habla de la posición dinámica que cumplen tanto la *educación formal* como la *gente joven* en las comunidades indígenas.

Los estudios sobre la delimitación de fronteras en el mundo actual se han posicionado mayoritariamente en una de las siguientes direcciones (Grimson, 2011): por un lado, se postula que la categoría se convirtió en obsoleta, ya que la globalización acarrea un intercambio generalizado entre poblaciones. Desde el otro extremo se considera muchas veces que las fronteras constituyen espacios nodales en los que transcurren las vidas de los sujetos, por lo que se las convierte en el locus por excelencia desde donde comenzar las investigaciones sociales.

Buscando una posición intermedia, postulo aquí que el aporte de la Antropología al estudio de los espacios constituidos como umbrales consiste en el relevamiento del sentido local que la(s) frontera(s) asume(n) en escenarios marcados por la diversidad cultural y la desigualdad social. Con esto me refiero a la comprensión de los modos en que los pobladores nominan los espacios físicos, aluden a sus relaciones sociales y hacen sentido de una cotidianidad “ubicada al margen”. Sólo desde allí podremos evitar el mayor riesgo del uso de esta categoría: que la frontera se coinvierta en nuestro límite, en el borde para el despliegue de la imaginación etnográfica.

Lista de referencias

- Abilés, P. (2010). *Escuela, interculturalidad e identidad nacional: estudio del caso de La Puntana en el Pilcomayo salteño*. (Tesis de antropología inédita). Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Lima: IEP Ediciones.
- Buliubasich, C. & Rodríguez, H. (2002). La noción de trabajo en la construcción de la identidad: indígenas y criollos en el Pilcomayo salteño. *Cuadernos de Antropología Social*, 16, pp. 185-209.

- Buliubasich, C. & Rodríguez, H. (1999). Demandas desde la cultura: los indígenas del Pilcomayo. *Revista Andes*, 10, pp. 215-229.
- Carrasco, M. (2005). *Política indigenista del estado democrático salteño entre 1986 y 2004*. En C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, (pp. 21-242). Buenos Aires: Antropofagia.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cunha, L. (2007). *Frontera geográfica y administrativa*. En A. Barañano, et al. (coords.) *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y globalización*, (pp. 148-150). Madrid: Editorial Complutense.
- Czarny, G. (2009). Escolaridad y pueblos indígenas en Brasil y Argentina. Un acercamiento crítico desde la investigación antropológica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), pp. 1297-1308.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Enriz, N. (2009). Perspectivas infantiles sobre la territorialidad. *Espaço Ameríndio*, 3 (2), pp. 42-58.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hecht, A. C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 4 (006), pp. 93-113.
- Hecht, A. C. & García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-993.
- Hirsch, S. (2004). Ser Guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, 64 (230), pp. 67-80.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-Indec (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Kropff, L. & Stella, V. (2010). *Juventud y etnicidad en Latinoamérica: un estado del arte*. En Actas del Coloquio Internacional Juventud, ruralidad, etnicidad y movimientos translocales en Latinoamérica, 21 y 22 de octubre de 2010. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.
- Levinson, B., Sandoval, E. & Bertely-Busquets, E. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 825-840.
- Martínez, R. & De la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (México). *Revista de Antropología Social*, 013, pp. 217-251.
- Novaro, G. (2005). Representaciones docentes sobre las "formas de socialización" y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos. Revista de Antropología Social*, 06 (1-2), pp. 79-95.
- Ossola, M. (2011). *Juventud indígena y educación superior. Antiguas demandas y nuevas trayectorias*. X Congreso Argentino de Antropología Social, 29 de noviembre-2 de diciembre de 2011.
- Ossola, M. & Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 23 (244), pp. 7-11.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista Isees (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior)*, 6, pp. 81-122.
- Palmer, J. (2005). La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena. Buenos Aires: APCD, Asociana, Cecazo, Eprasol, Fundapaz.
- Tassinari, A. (2001). *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de*

- educação*. En A. López Da Silva & M. Leal (orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (pp. 44-70). San Pablo: Global.
- Trinchero, H. (2000). *Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación, el Chaco Central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 667-708.
- Wallis, C. (2010). *Discurso y realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?* En S. Hirsch & A. Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, (pp. 149-173). Buenos Aires: Noveduc.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial*. En W. Villa & A. Grueso (comps.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno, Secretaría de Cultura.
- Yazlle, D. (2009). *Territorialidad y demandas étnicas en comunidades peri-urbanas de Tartagal*. (Tesis inédita). Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

Referencia para citar este artículo: Sanfelice, R. G., Jahn, E., & Dalzochio, Th. (2013). Demand of sports and leisure for youth in the city of Novo Hamburgo, Brazil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 563-571.

Demand of sports and leisure for youth in the city of Novo Hamburgo, Brazil*

GUSTAVO ROESE SANFELICE**

Professor at Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brazil.

ELENARA JAHN***

Professor at, Universidade Feevale, São Leopoldo, Brazil.

THAÍS DALZUCHIO****

Student, Universidade Feevale, Farroupilha, Brazil.

Artículo recibido en junio 15 de 2013; artículo aceptado en agosto 28 de 2013 (Eds.)

• **Abstract (analytical):** *The adult and elderly population of Brazil has increased recently and the country has directed public policies which are in accordance with its demands. Youth have been neglected in specific public policies, in particular when considering the sports and leisure needs. Thus, we aimed to identify the demand for sports and leisure by young people in the city of Novo Hamburgo, Brazil. Sixty young answered a structured questionnaire in 2010, of these, 34.7% answered they need more time for their activities, 30.4% need more infrastructure and 15.3% seek more accessible spaces. Although Novo Hamburgo presents projects and actions in the scope for sports and leisure for this age-group, the projects do not include all young people, but rather a small part, and as such this is considered to be a state of social vulnerability.*

Key words (Biblioteca Virtual em saúde (BVS)): youth, sport, leisure, public policies.

Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil

• **Resumen (analítico):** *Actualmente la población de adultos y adultas mayores viene aumentando en Brasil, para lo cual hay políticas públicas que atienden sus demandas. La juventud estaba desprotegida de políticas públicas específicas, principalmente acerca de las necesidades de deporte y ocio. En la presente investigación, buscamos identificar las demandas de deporte y ocio de los jóvenes del municipio de Novo Hamburgo, Brasil. De los sesenta jóvenes que respondieron un cuestionario estructurado en el año 2010, 34,7% necesitan más tiempo para sus prácticas, 30,4% mayor infraestructura, 15,3 % locales más accesibles. Novo Hamburgo, Brasil, desarrolla proyectos en el ámbito del deporte y el ocio para esa franja etaria, pero los mismos no atienden a todos los jóvenes, sólo a una población pequeña en condiciones de vulnerabilidad social.*

* **Artículo de investigación científica y tecnológica,** presenta los resultados de la investigación denominada: *Demandas de esporte e lazer para a juventude: um estudo diagnóstico em um município do Vale do Sinos/RS*, iniciada el 1 de enero de 2010 y finalizada el 30 de diciembre de 2012. Esta investigación fue financiada por la *Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs)* y el *Ministério del Deporte/Brasil*, proceso número 0902953. Investigador principal: Gustavo Roese-Sanfelice.

** Master Degree in Science of Human Movement/ *Universidade Federal de Santa Maria* and Doctorate in Communication Sciences/ *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Professor in the Post-Graduate Program in Diversity and Inclusion.Coordinator of the Ethics Committee on human research/ *Universidade Feevale*. E-mail: sanfeliceg@hotmail.com

*** Graduation in Physical Education, *Universidade Feevale*. E-mail: elenara@feevale.br

**** Graduation in Biomedicine and Master Degree in Environmental Quality,*Universidade Feevale*. E-mail: tdalzochio@gmail.com

Palabras clave (Biblioteca Virtual em saúde (BVS)): juventud, deporte y ocio, políticas públicas.

Demandas de esporte e lazer para a juventude no município de Novo Hamburgo/Brasil

• **Resumo (analítico):** Atualmente a população de adultos e idosos vem aumentando e o Brasil apresenta políticas públicas atendendo às suas demandas. A juventude estava negligenciada de políticas públicas específicas, principalmente a cerca das necessidades de esporte/lazer. Assim, com a presente pesquisa, procuramos identificar as demandas de esporte e lazer dos jovens do município de Novo Hamburgo/Brasil. Dos sessenta jovens que responderam um questionário estruturado no ano de 2010, 34,7% responderam que necessitam de mais tempo para suas práticas, 30,4% maior infraestrutura, 15,3 % locais mais acessíveis. Ainda que Novo Hamburgo apresente projetos/ações no âmbito do esporte e lazer para essa faixa etária os mesmos não atendem a todos os jovens, mas sim uma parcela pequena, dita como em estado de vulnerabilidade social.

Palavras-chave (Biblioteca Virtual em saúde (BVS)): juventude, esporte e lazer, políticas públicas.

-1. Introduction. -2. Methods. -3. Results and discussion. -4. Conclusion. -References.

1. Introduction

Although the adult and elderly population has increased in Brazil, in our understanding, the youth deserves great attention, since the constitution of society in the future relies on current investments. Nevertheless, debates concerning youth conceptions and needs are extremely relevant. From these debates, the society organized social actions and public policies in order to serve this specific population group.

The physical activity is understood as a form of social action which provides the integration of consciousness, language and transformation of the conscious movement. Regarding this perspective, it is important to have habits that contribute to the consolidation of organic potentialities, self-conception, relation and familiarity (González & Tamayo, 2012).

It might be difficult nowadays to establish what juvenile is through attitudes, since habits that were considered only of young people are more and more adopted by people of other ages. Accordingly, an age division of young established by the *Conselho Nacional de Juventude* (Conjuve, 2006) will be adopted in this study, considering the period between 15 to 29 years old.

In accordance with data from *Censo* 2010,

Brazil has 47 millions of young people in that age division. The researched city, Novo Hamburgo, presents 61.317 (Ibge, 2010). The remaining question is whether there are programs and projects of the government, as well as of the civil society that comprise the needs of an increasing number of young people in our country.

Regarding the discontinuance of actions of the government, focusing on programs in behalf of children and elderly, youth has been devoid of specific policies to meet their demands, even when Conjuve has established priorities for these ages, the policy must be executed. Thus, it is important to know the social demographic profile of young people between 18 and 29 years old who go to any public place, such as squares, gyms, skate parks, among others, in the city of Novo Hamburgo, RS/Brazil.

The research is justified by the importance of sports and leisure in the perspective of life quality and social inclusion of citizens and by the pre-eminence of a policy statement related to these practices. Data collected aim to provide the reflection of government agencies about the need of formulation of policies. The same way, these subsidies might be a pattern for the third sector which invests in social projects.

The aim of this study was to identify the demands of sports and leisure of young people in the city of Novo Hamburgo, Brazil.

2. Methods

The research is characterized as descriptive quantitative, having as sample 60 young people aged between 18 and 29 years old, living in Novo Hamburgo, Brazil. For data collection, a structured questionnaire containing 20 open and closed questions was used.

Participants included in the research answered the questionnaire after their concordance, based on the free informed consent, where this document explains the research objectives and all the procedures related to the results. People who participated in this research were met downtown, thus providing a diversification of participants in the research, since there is great traffic of people from different neighborhoods.

This project was approved by the Institution's Ethics Committee, under the protocol number 4.09.01.09.1490. The research is in accordance with Brazilian laws on ethic in research with human beings, and it is based on the resolution 196/1996 of the *Conselho Nacional de Saúde*, Brazil.

All data collected were tabulated and presented in percentage and graphics, as described below.

3. Results and discussion

For this research, an exploratory and descriptive methodology was performed. A questionnaire with open and closed questions was used, which comprised socioeconomic data and aspects of interest, practice of sports as leisure, the sample included 60 young people aged 18 to 29 years old, both genre, randomly chosen.

According to Abramova and Esteves (2007), the best form to define the young, nowadays, is through characteristics which recognize the existing diversity among young people -reflected by differences of genre, age, social class, ethnicity, place where the person lives, economical conditions, and so on. The existence of several common aspects in youth can be noted. Conjuve (2006) brings this same approach about youth, which presents being young as "a social condition with specific

qualities and which manifests itself through different forms, according to historic and social characteristics".

Social demographic aspects of young people from the researched city are highlighted, according to age, genre, marital status, education, economic basis, and work (work load). Also, we highlighted relative aspects and young people sports and leisure needs.

As presented in figure 1, 38,7% from the participant interviewed are in the age of 18 to 20 years, 16% are 21 to 23 years, 24% are 24 to 26 years and 21,3% are 27 to 29 years old. Regarding the genre, 60% of participants were male. Among them, 80% were single, while 20% were married. Concerning work, 91% were working and 9% were not. From all of them, 62,6% were studying, while 37,4% were not attending any classes when the research was performed.

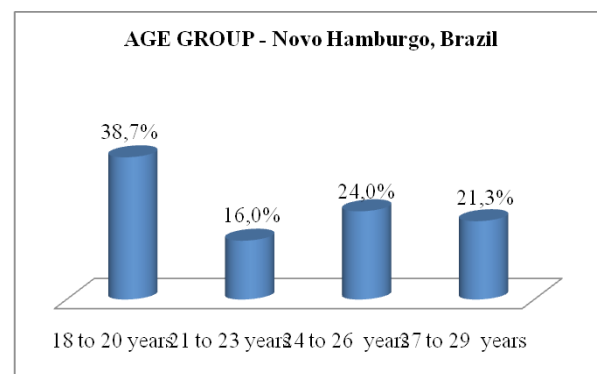


Figure 1.

Considering the social demographic profile characterized, data mentioned above delimitate young people who participated in this research. According to Bourdieu (in Garcia, 2009), the youth supported by the parents in the condition of students with great time available which can be filled with leisure and scheduled sports, with access to cultural privileges which requires greater economical power and even a cultural inherited is treated as immature. These young see the world and live along with it in the margin of these class conditions, whether accepting the greater control of adult generations, whether resisting to it.

Data have demonstrated that young people start working earlier and earlier, searching for

assuming their own responsibilities. In the past years there was an increase in the number of young people who attend schools, therefore it is reported the most part of them do not stay only in the school environment. It is considered by many of them, that their own work allows them access to knowledge and learning, besides financial independence, even it is not a familiar need.

Thus, free time available of young people who only study, as presented by the author above, does not occur with most participants of this research, since they study and work at the same time, obtaining less time available for leisure.

A large number of researchers and managers claim it is fundamental to put off the entry in the labor market to allow these young people, above all, permanence in school and to graduate, aiming better jobs, in terms of payment and possibility of personal satisfaction (Andrade, 2008).

As discussed in studies and cited previously, the permanence in schools without the need of working is not part of the reality of these young, as observed the weekly workload in figure 2. The research presents that approximately 65% of the young people have a workload of 40 hours per week, 26% work 30 hours per week, 3% work 20 hours per week, while 6% of participants have other different workloads.

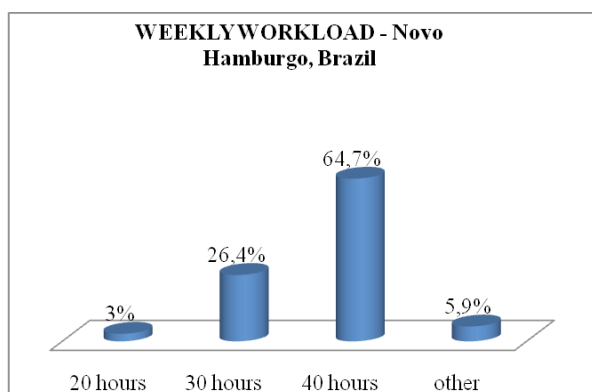


Figure 2.

Most of these Brazilian young people face severe mechanisms of social selection to support themselves and to study, since many of them conciliate both school and work, while

educational institutions do not prepare young people to get in the market work. As represented in the following figure, several young people who participated in the study, are still in the educational process.

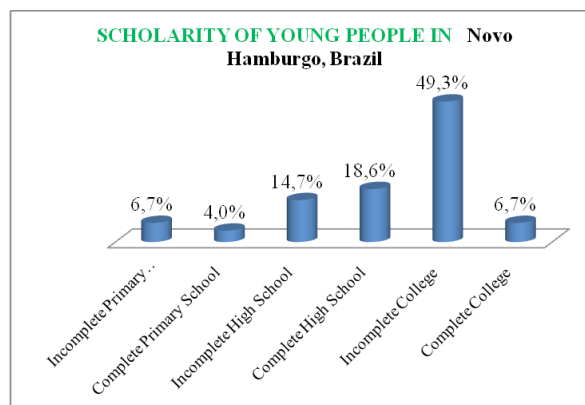


Figure 3.

As shown in figure 3, 49,3% of the people are in graduation level, while 6,7% have already concluded it. Yet, 18,6% have concluded high school and 14,7% are still attending this level, 4% have basic education, while 6,7% have not completed this level. This public presents the same percentage with basic education incomplete and graduation completed, taking into account that economic levels were not considered, which would be relevant in the type of comparison. Once again, it is observed the need of getting in the work market as a priority in many cases.

The divergence between free time and time to study/work correspond to the lack of time for leisure. The need of working earlier and earlier leads young people to have less availability for leisure. Currently, the work market presents less possibilities of social mobility. The fast transformation of work market with few opportunities of well paid productive insertion make difficult to maintain activities of study and leisure, which makes estate politics even more important in this context (Castro & Aquino, 2008).

These same authors consider that the young at this age is having his first experience in work market, it would be “normal” if he attended several jobs as a form to gain knowledge and experience, assuming it would contribute to

his decision of a certain occupation later, with the possibility of having a better distribution of his free time. Conciliating studies and work generates lack of time available, as shown by data previously mentioned. Therefore, young people divide their free time into these activities (study and work), thinking of a future stability, but depriving themselves of enjoying their free time.

Sometimes the work practices of these young people are not in accordance with the formal work, but informal, which is confused with leisure, as art and sportive practices. For contemporary society, the young must follow the values and predetermined social goals in his work practice. However, most young people attribute different values to the usual ones, demonstrating their creative talent.

As observed in figure 4, most part of the participants lives in Canudos neighborhood (20%), 14,7% lives in Santo Afonso neighborhood, 13,4% lives downtown, while 51,9% lives in other locals.

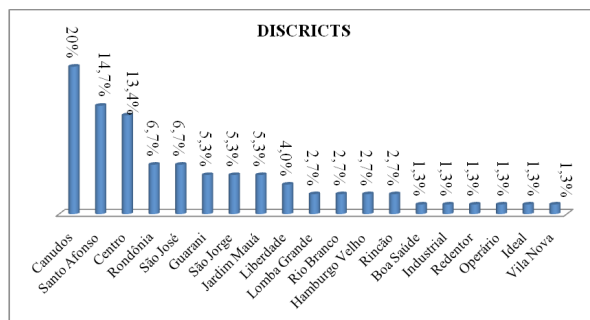


Figure 4.

According to Pais (2006), the appropriation of the neighborhood, its territoriality, is important to identify the young people as a part of that space. Considering this approach of the young to public spaces for leisure practices, many of them leave their neighborhood to work, study and do their leisure activities in other neighborhoods, so they adapt to other public spaces besides their social context.

As demonstrated by figure 5, 60% of young people of Novo Hamburgo practice some sport or perform some leisure activity, while 40% do none of these activities.

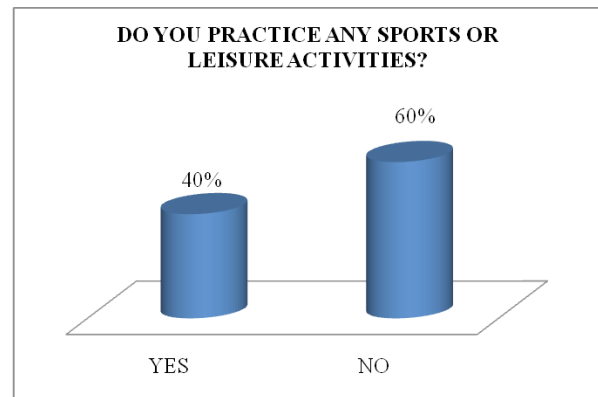


Figure 5.

Young people are used to emphasize the importance in their lives of being consumers and producers of culture, of having access to leisure spaces and sports (Unesco, 2004). Generally, the amusement places, the types of leisure, the use of free time and the frequency of this use are indispensable indicators of the form of being young [...] (Garcia, 2009). It is observed that, although young people are busy with work and school, they develop strategies that allow them to “live” the leisure.

Costa and Pires (2006) report that proper spaces for the formation of new groups of familiarity, without severe rules which are imposed by the society, might be seen in moments of leisure. Leisure is a space/time for the development of social relations, in exchange of experiences, whereby young people try to organize new forms of individual or collective identities.

It is important to consider that these knowledge/activity fields collaborate in the affirmation that young people might contribute to the materialization of a culture of peace (Unesco, 2004). Nevertheless, Unesco observes that indicators about cultural equipments justify and reinforce the concern about the lack of leisure and culture spaces for the young population, chiefly for the poor ones.

Several factors complicate the youth's access to sports. Besides clubs, other alternatives are virtually nonexistent. Public programs such as Pelc (*Programa de Esporte e Lazer na Cidade*) serves a plausible number of young people (estimated in 1.000 young people), functions more in education, recreation

and leisure in sports, and the responsibility of encouraging the participation of young people in such activities is of private entities (Ministério do Esporte, 2008).

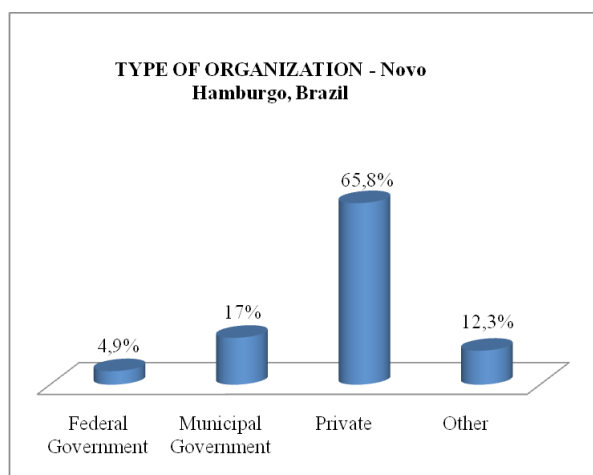


Figure 6.

Data from this study demonstrate that 65,8% of activities in Novo Hamburgo/RS are offered by private entities, while 17% and 4% are offered by the local government and federal government, respectively. Spaces provided by other proponents are used by 12,3% of the interviewed people (figure 6).

Existing public policies and social projects in Novo Hamburgo are activities funded actively by the Sport Minister, as the Pelc (*Programa de Esporte e Lazer da Cidade*), which acts as a social policy that assures the access to the recreative sport and leisure, representing the federal government's offer to the practice of activities in leisure moments.

The "youth policies" associate the aspects of social protection to the ones which provide development opportunities: they aim the guarantee of protection related to several situations of vulnerability and social risk which exist for the young; and also, they seek to provide opportunities of experience and multiple social insertion, which favors the social integration of the young people in several layers of social life. If this search for suppress social vulnerability situation exists, fails in the system occur, since there is a prevalence of the use of private spaces

instead of the use of public ones, differing from the adequacy of public leisure spaces to serve the population.

According to Conjuve, in the past two years, the construction of the National Youth Policy expanded the visibility of the theme in the public scenario. In this period, the government has implemented and improving services, programs, projects and actions in different ministries, guided by the paradigms which consider young people as subjects of rights and important for the national development.

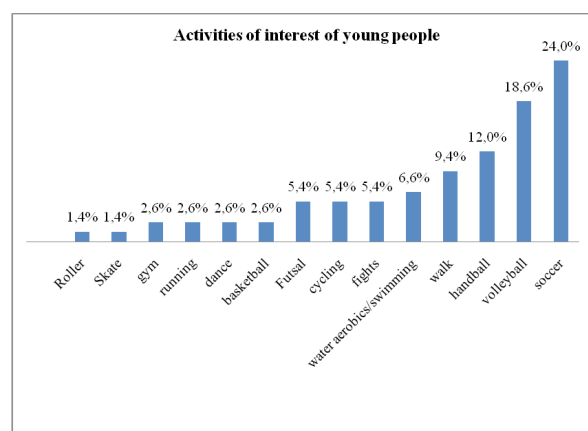


Figure 7.

Activities of interest of young people are shown in figure 7, which soccer and volleyball are the most practiced ones, 24% and 18,6% respectively. Interest in performing some type of physical activity in free time was demonstrated by 92%, while other subjects reported no interest in physical activities. Our data demonstrating soccer as the top sport searched by the young people corroborates with the study performed by Martinez et al. (2012). Leisure contents may be the varied and in order an activity might be understood as leisure, it is necessary it serves some values related to time and attitude aspects (Marcellino, 2006).

These data show young people still search the sports as leisure, and mainly sports know worldwide, such as soccer and volleyball. These activities are contemplated in the Pelc in the city, as evidenced previously. Therefore, the popularization of certain activities might limit other cultural leisure activities.

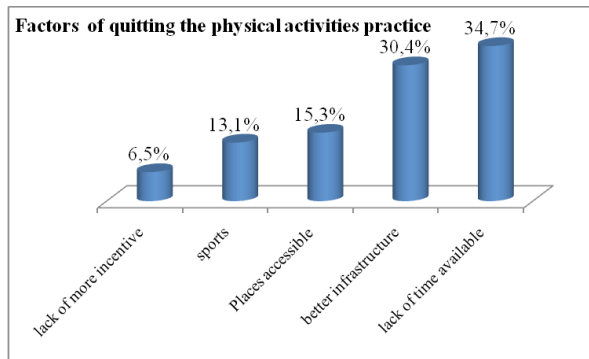


Figure 8.

Factors which lead the young people to quit the physical activities practice are lack of time available, and need of a better infrastructure, 34,7% and 30,4% respectively, as shown in figure 8. Young people recognize the need of the practice, but they also claim for more accessible locals and more incentives from the government.

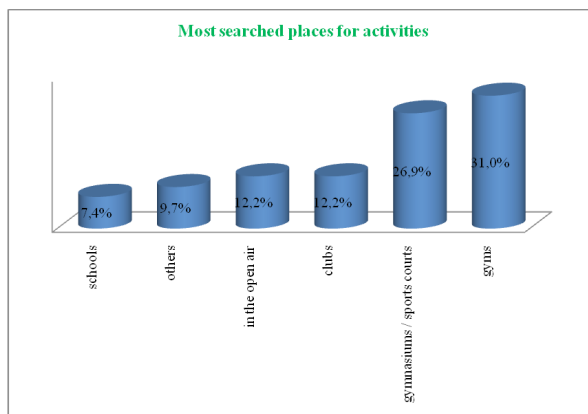


Figure 9.

The most searched places by the young people to perform activities are still fitness centers (31,6%), while 26,9% prefer gyms and courts, considering that these areas provide the practice of activities indoors. Clubs and schools were cited (12,2% and 7,4%, respectively). Therefore, 12,2% choose to practice their activities, such as walkings, outdoors (fig. 8). Performing any leisure activity involves satisfaction of the people (Marcellino, 2006).

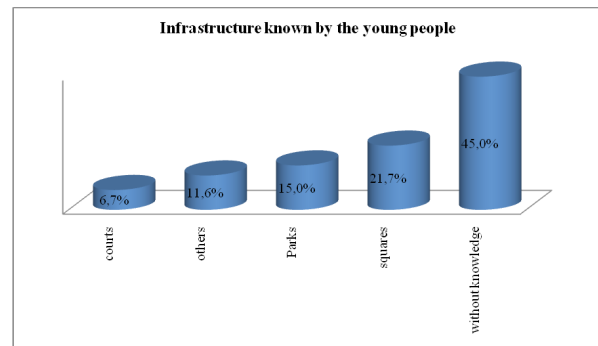


Figure 10.

According to figure 10, 45% of young people still do not know the infrastructure provided by the city to practice sports. Among them, 21,7% knows squares, 15% knows parks, 6,7% knows courts and 11,6% knows other structures for sports and leisure. In order to overcome this lack of structure, people should search for what is closer to them and more familiar. This familiarity is essential for the cities' excellence (Saldanha-Filho, 2003).

4. Conclusion

In this research, the profile of young people who work and study was delineated, showing that performing any type of physical activity is difficult, for lack of time or laziness. The need of getting into the work market and always be updated are characteristics which describe the young people's profile in Novo Hamburgo.

Although active public policies are satisfactory for the young people's need, free time is necessary. The no practice of leisure is the result of lack of time, which leads to the demanding for more efficient public policies that serve properly the young people, regarding leisure.

Currently, it is known that the government's function is to provide the society's welfare, through the development of a series of actions and acting directly in different areas such as health, education and environment. In order to achieve satisfactory results in several areas and provide the society's welfare, the government uses public policies, which may be defined as the totality of actions, goals and plans that the national, state and local government delineate

to achieve the populations welfare and the public interest.

Even though Novo Hamburgo presents projects/actions in sports and leisure activities (Pelc) for young people at this age, it does not serve all young people, but a very small part, which is considered to be in a state of social vulnerability. Little integration among the existing services or goals which they try to reach is noted. Besides, the existing actions are insufficient, inappropriate or ineffective to serve this population.

Although the population of adults and elderly is increasing in our country, the youth, in our understanding, deserves attention, since the constitution of society tomorrow depends on current investments. The actions directed to childhood and youth of popular groups, particularly those in situation of greater vulnerability, require a great number of projects directed to that population, developed, mostly, by nongovernmental organizations, since advances in defense of the young population are recent (Silva & Lopes, 2009).

Public policies directed to these young people, even recent, do not expand efficiently the idea of appropriation of the young people, regarding public spaces to perform physical activities. So, there is a search for private spaces since they are better conserved and safer, while public spaces are set aside.

The lack of public programs of sports and leisure has enabled the appearance of isolated actions of society. The few existing actions are basically under the private responsibility. Therefore, there has been an expansion of clubs, gyms, fitness centers, and so forth, which should be paid in order to be used, while public spaces have been inappropriate and target of vandalism.

Qualification, restructuration and expansion of these public spaces must be guaranteed and it is through social rights that people may reach for social equality. Community's participation is essential to recognize the value of public spaces available for sports and leisure, since they aim different people can interact and establish relations, whether social or personal.

We realize that youth needs spaces which provide leisure, where they will not be only

spectators, but that they also can be in action, this way requiring proper leisure equipments. Furthermore, there is little articulation of social that give attention to the sports and leisure's use in order to reach young people of all social classes, chiefly the most vulnerable ones (Becker et al., 2010). Nevertheless, an appropriation of these spaces by the community is required.

References

- Abramova, M., & Esteves, L. C. G. (2007). *Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas*. In M. Abramovay, E. R. Andrade & L. C. G. Esteves. Brasília: Ministério da Educação, Unesco.
- Andrade, C. C. (2008). *Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea.
- Becker, A. R., Jahn, E. & Neves, V. A. (2010). *Mapa de ações de esporte e lazer para a juventude no município de Novo Hamburgo-RS*, Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Uivali-Itajaí-SC 23 a 25 de setembro de 2010. Available in: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations> 2010. Cited in: april, 10, 2010.
- Castro, J. A. & Aquino, L. (2008). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: Ipea.
- Conselho Nacional de Juventude-Conjuve (2006). *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, Conselho Nacional de Juventude-Conjuve.
- Costa, A. G. & Pires, G. L. (2006). *Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens de ensino médio*. 3º Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa Maria: 20 a 23/ setembro/2006.
- Garcia, D. M. F. (2009). *Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho*. Belo Horizonte: Fapemig.
- González, A. M. & Tamayo, O. E. (2012). Obstáculos cognitivo-emotivos para

- la realización de actividad física en Estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 379-396.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ibge (2010). *Censo 2010*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ibge. Available in: www.ibge.gov.br. Cited in: april, 15, 2010.
- Marcellino, N. C. (2006). *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados.
- Martinez, D. C., Georgudis-Mendoza, C. N. & Alfaro-Rivera, R. A. (2012). Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 983-1001.
- Ministério do Esporte/Brasil (2008). *Políticas de esporte para a juventude brasileira: subsídios e propostas para debates*. Brasília: Ministério do Esporte/Brasil.
- Pais, J. M. (2006). *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*. In M. I. Almeida & F. Eugenio. *Culturas Jovens-novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Saldanha-Filho, M. (2003). *Formulando políticas públicas do esporte e lazer no âmbito da cidade*. In Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. Caxambu: 13 a 18/setembro/2003.
- Silva, C. R. & Lopes, R. E. (2009). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFS Car*, 17 (2), pp. 87-106. Available in: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>>. Cited in: december, 20, 2010.
- Unesco (2004). *Políticas Públicas para com as juventudes*. Brasília: Unesco. Available in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>. Cited in: april, 08, 2010.

Referencia para citar este artículo: Lazaretti da-Conceição, W. & Cammarosano-Onofre, E. M. (2013). Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 573-585.

Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos*

WILLIAN LAZARETTI DA-CONCEIÇÃO**

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas / Unicamp-Brasil, São Paulo, Brasil.

ELENICE MARIA CAMMAROSANO-ONOFRE***

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

Artículo recibido en septiembre 12 de 2012; artículo aceptado en enero 28 de 2013 (Eds.)

• **Resumo (analítico sintético):** O presente artigo busca contribuir com as discussões existentes em relação ao lazer de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação Casa, em São Paulo/Brasil. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e os dados foram coletados utilizando análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com cinco jovens. Identificaram-se três focos de análise: concepção de lazer; atividades de lazer; processos educativos. Para tal, tomou-se o foco atividades de lazer, sendo analisado antes da privação, durante a internação e durante o cumprimento de sanção disciplinar. O estudo evidencia a relevância da prática social do lazer como possibilidade objetiva de (re)inserção do jovem à vida cotidiana, uma vez que se reveste de processos educativos que contribuem com a inclusão social.

Palavras-chave (DeCS-Descritores em Ciências da Saúde): lazer, processos educativos, adolescentes em privação de liberdade, Fundação Casa.

Adolescents deprived of liberty: the practices of leisure and its educational process

• **Abstract (synthetic analytical):** This article seeks to contribute to existing discussions regarding the leisure of adolescents who are deprived of their liberty in the CASA Foundation in Sao Paulo/Brazil. This is a qualitative study and data was collected using document analysis, participant observation and semi-structured interviews with five young people. We identified three areas of analysis: design of leisure, leisure activities, and educational processes. To this end, educational processes became the focus of leisure activities, being analyzed before deprivation, during detention and during the implementation of disciplinary action. The study highlights the importance of the social practice of leisure as objective possibility of (re-) integration by youth into everyday life, since educational processes contribute to social inclusion.

Key words (DeCS-Descritores em Ciências da Saúde): leisure, educational processes, adolescents in deprivation of liberty, Fundação Casa.

* Este artigo de pesquisa científica e tecnológica apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado denominada "Lazer e Adolescentes em situação de privação de liberdade: um diálogo possível?" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2012. Enviado ao Comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos e autorizado pelo Diretor do Centro. Início da pesquisa março de 2010, conclusão em fevereiro de 2012.

** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenador Pedagógico na Fundação Casa. Endereço eletrônico: will_lazaretti@hotmail.com

*** Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Endereço eletrônico: linocam@uol.com.br

Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos

• **Resumen (analítico sintético):** Este artículo pretende contribuir a los debates existentes sobre el ocio de los adolescentes que cumplen medida socioeducativa en internación en la Fundación Casa en Sao Paulo, Brasil. Se trata de un estudio cualitativo y los datos fueron recolectados a través de análisis documental, observación participante y entrevistas semi-estructuradas con cinco jóvenes. Se identificaron tres áreas de análisis: diseño de ocio, actividades de ocio, los procesos educativos. Para ello, se tomaron como foco las actividades de ocio, antes de la privación, durante la internación y durante la ejecución de la acción disciplinaria. El estudio pone de relieve la importancia de la práctica social del ocio como posibilidad objetiva de (re) integración de los jóvenes en la vida cotidiana, ya que apoya los procesos educativos que contribuyen a la inclusión social.

Palabras-clave (DeCS-Descritores em Ciências da Saúde): ocio y tiempo libre, procesos educativos, adolescentes en privación de la libertad, Fundação Casa.

-1. Introdução. -2. O lazer e a animação sociocultural. -3. Duplo processo educativo. -4. Percurso Metodológico. -5. Resultados. -6. Considerações finais. -Referências.

1. Introdução

As práticas sociais relacionadas à garantia de direitos a crianças e adolescentes devem ser respeitadas em suas diversidades culturais e de acordo com o contexto social onde vivem, garantindo a liberdade da criação e o acesso a fontes de cultura.

O acesso a espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas ao público infanto-juvenil é um desses direitos assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 58 e 59 (Brasil, 2008) e os adolescentes em situação de privação de liberdade não devem ser excluídos ou sofrer prejuízo no atendimento dessas práticas.

Neste sentido, o presente artigo tem a intenção de apresentar as atividades de lazer oferecidas em um espaço educativo específico - um Centro de Internação da Fundação Casa - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, que apresenta em seu regimento interno a assistência educacional, cultural, esportiva e ao lazer como assistências básicas ao adolescente, com vistas à inclusão em atividades físicas, aliadas ao conhecimento do corpo e à socialização.

Por considerar a importância dessas atividades na educação dos jovens, o Regimento Interno publicado na Portaria Normativa 217/2011 (São Paulo, 2011) assinala que ficam proibidas a incomunicabilidade e a suspensão de visita, ou qualquer sanção que prejudique

as atividades obrigatórias voltadas para a educação escolar e profissional, atividades de arte e cultura, atividades esportivas ministradas no ensino formal e com as medidas de atenção à saúde.

A partir dos apontamentos expostos, este estudo foi norteado pela seguinte questão de pesquisa: como as atividades de lazer dentro do contexto da privação de liberdade de um Centro de Internação podem contribuir com a educação dos adolescentes? Para atender à questão formulada, o objetivo geral da investigação consistiu em compreender os processos educativos decorrentes do lazer para a educação de adolescentes em situação de privação de liberdade.

2. O lazer e a animação sociocultural

A trajetória histórica do lazer apresenta polêmicas quanto ao seu surgimento, concepções e compreensão do tema entre teóricos da área como apresenta Gomes (2003). Segundo a autora, é difícil definir com precisão o momento histórico em que o lazer se configura na sociedade ocidental e ressalta que teóricos como Dumazedier (1979), Marcellino (1983), Melo e Alves Junior (2003), relacionam o surgimento do lazer às transformações decorrentes do processo da Revolução Industrial.

O sociólogo Dumazedier (1973) resume sua compreensão sobre o lazer da seguinte forma:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou, ainda, para desenvolver sua informação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (p. 34).

Para o autor, as atividades que podem ser consideradas como lazer são aquelas realizadas nos momentos em que se pode estar livre das obrigações relacionadas a trabalho, família, religião e compromissos sociais de um modo geral e envolvem três fatores peculiares: a) descanso, b) divertimento, recreação e entretenimento; c) desenvolvimento como uma possibilidade de transcendência que direciona para uma formação crítica, na qual a reivindicação social e o resgate da cidadania possam ocorrer por meio da participação cultural.

Segundo Dumazedier (1973, p.32), o descanso tem como objetivo libertar o indivíduo da fadiga. Neste sentido, o lazer pode ser compreendido como reparador do cansaço físico provocado por tensões típicas das obrigações cotidianas, particularmente as do trabalho enquanto o divertimento, a recreação e o entretenimento estão diretamente ligados à busca de atividades compensatórias que provoquem prazer e satisfação.

O autor “esboçou uma leitura das alienações do homem contemporâneo, que levam a um sentimento de privação e a necessidade de ruptura com o universo cotidiano” (Dumazedier, 1973, p. 33). Assinala que esta ruptura pode exteriorizar-se de diversas maneiras, como por exemplo, por infrações às regras jurídicas e morais, sendo considerada uma patologia social.

Dentro de outras circunstâncias, ela poderá ser um fator de equilíbrio, um meio de suportar as disciplinas e as coerções necessárias à vida social. Daí a busca de uma vida de complementação, de compensação de fuga por meio de divertimento e evasão para um mundo diferente, e mesmo diverso, do enfrentado todos os dias (Dumazedier, 1973, p. 33).

Pode-se encontrar, em Marcellino (2006), considerações relevantes sobre as condutas consideradas patológicas, quando afirma que algumas atividades realizadas no tempo disponível não são desejadas socialmente, e, nessa perspectiva, vão de encontro aos valores estabelecidos, colocando em risco a qualidade de vida do praticante e de outros membros da comunidade, caracterizando-se, portanto, como uma conduta patológica.

3. Duplo processo educativo

O fato de aprender por meio de vivências que geram prazer o processo educativo se torna mais significativo e é possível considerar que muitas atividades de lazer culminam em um aprendizado interdisciplinar.

Na educação pelo lazer faz-se necessário estar atento para transcender um possível caráter funcionalista e considerá-lo como uma possibilidade de educar para a conscientização das responsabilidades. Nessa perspectiva, o papel educativo do animador cultural^{1*} não está restrito à liderança das práticas de lazer, mas em poder mostrar as infinitas possibilidades de participação social e de autorrealização através do lazer (Camargo, 1999).

Outro aspecto pode ser identificado quando se pensa em educação pelo lazer: há a necessidade de explicitar o significado, incentivar a participação e propiciar espaços de cooperação.

Nesse sentido, Marcellino (2010) defende que a prática positiva das atividades de lazer implica na necessidade de aprendizado e estímulo de modo a possibilitar a evolução de níveis simples para os mais complexos, com enriquecimento crítico, tanto na prática quanto na observação.

Nesta prática social, é possível, no decorrer da experiência, aprender a educação para o lazer, que deve servir como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios da comunicação de massa (Marcellino, 2006).

¹ Animador Cultural ou Sociocultural – atua no plano cultural e social, sendo responsável pela valorização da cultura popular e realizar um trabalho educativo procurando atender o maior número de pessoas a partir dos interesses individuais.

A ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a idéia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados, pelos grupos interessados, junto ao poder público (Marcellino, 2006, p. 51).

Na perspectiva de Lombardi (2005), as vivências dos conteúdos culturais do lazer podem contribuir para a formação do homem integral, crítico e criativo, capaz de participar culturalmente, vivenciando e gerando valores questionadores da ordem social vigente e que prepara mudanças na sociedade como um todo.

As vivências podem ser realizadas mesmo diante da falta de equipamentos específicos, mas, com a superação do conformismo e o desenvolvimento do senso crítico, é possível que as pessoas em um movimento de resistência, venham a reivindicar melhores e mais diversificados espaços dos quais possam usufruir.

Para se alcançar os objetivos propostos por Lombardi (2005), a educação pelo e para o lazer deve necessariamente contar com um animador sociocultural. No entender da autora não basta pensar que as pessoas em um movimento de resistência reivindiquem, pois estas necessitam de educação para o lazer que sinalize as demandas desta área para que tenham consciência de que a resistência pode, em alguns casos, gerar resultados positivos.

Além disso, nesse movimento de educação, o animador sociocultural deve apresentar as possibilidades de lazer existentes, não se restringindo apenas à utilização de equipamentos, que por vezes, encontra-se apenas na esfera privada. Nesse sentido, o agente cultural será orientador dos cidadãos, para que, além de reivindicarem a manutenção da qualidade, tenham também uma participação ativa no controle do uso dos equipamentos públicos.

Para Almeida (2003a, 2005), não é possível considerar apenas a relação trabalho versus lazer. Segundo o autor, é possível apontar teorias que emergem discutindo o prazer, considerando

o corpo como um meio de transformação junto à expressão individual, como tendências que devem ser valorizadas no lazer contemporâneo, transcendendo a esfera econômica e de produção para a elucidação do mundo. Sendo assim, o trabalho deixa de ser ponto de partida para a compreensão do que seria lazer uma vez que a prática estaria vinculada ao prazer.

Tendo em vista que o trabalho não é ponto de partida para definir o que seria lazer busca-se a compreensão de Almeida (2003b) para elucidar o lazer no sistema penitenciário que é próximo ao dos adolescentes que se encontram em privação de liberdade.

Almeida (2003a, 2003b) apóia-se em Habermas (1987) para apresentar a superação da compreensão de que o trabalho é o único viés para se pensar o lazer. Inicia explicitando que a emancipação é alcançada mediante a formação de consensos e pautada no diálogo intersubjetivo no qual os envolvidos buscam se entender, e essa ação comunicativa está no interior das relações, na gama de saber acumulado no mundo da vida.

A esfera econômica não mais serve como única maneira de esclarecimento do social, ela representa uma face da sociedade, e neste sentido, novas teorias aparecem com o objetivo de separar trabalho e obrigações, colocando diferentes instituições sociais para a explicação do contemporâneo, juntamente com as inúmeras possibilidades que os indivíduos possuem para a elas se integrar (Almeida, 2003a, 2005).

O lazer encontra-se no mundo da vida, no qual o território de troca simbólica e aprendizado se referem tanto às relações pessoais, interpessoais como na construção da própria sociedade através da fala (linguagem), e segundo Gutierrez, (2001a) o lazer é formado e construído.

Desse modo, o trabalho ou o não trabalho, não é entendido com um aspecto limitante do lazer, tendo em vista que o lazer é definido pelo mundo da vida e não pelo sistema econômico. De tal modo, o lazer, o lúdico e o prazer são encarados como características sociais não podendo estar restritos pelo tempo de trabalho.

Para Almeida (2005),

[...] o prazer é característico de qualquer tempo e lugar, encontrando-se no mundo

da vida e no sistema, deste modo o lazer é determinado historicamente e possui característica material imutável que é a busca do prazer como elemento fundamental e distintivo (p. 3).

De acordo com esta perspectiva, o lazer caminha juntamente com a evolução social, a transformação do mundo da vida e a inovação do sistema. Sendo assim, o lazer de consumo encontra-se no sistema, enquanto outras formas de lazer ligadas à cultura popular encontram-se no mundo da vida (Almeida, 2003b).

Nessa perspectiva de compreensão do lazer, Gutierrez (2001b) discute o lazer a partir da busca individual do prazer, sendo o elemento fundamental e distintivo, o prazer como um elemento intrínseco do homem e inserido na construção histórica. Para o autor, é possível o lazer no sistema de privação, porque a busca do prazer é própria de qualquer tempo e lugar, tendo como base a formação cognitiva humana e por isso é determinado historicamente. Desse modo as práticas de lazer dos internos não são restringidas pelo sistema, não possuem somente uma formação imposta pelo governo, e assim como identificado por Almeida (2003b, p. 17), “... as práticas superam as imposições institucionais e são desenvolvidas por um conjunto de ritos e símbolos próprios da reclusão”.

Para analisar o lazer dos privados de liberdade, Almeida (2003b) utilizou teorias que valorizam diferentes esferas: as normativas, as sociais, as simbólicas, juntamente com a possibilidade de projeção do agente social. Desse modo, as dificuldades no campo metodológico existentes nas teorias ligadas ao trabalho e obrigações deixam de existir, visto que os indivíduos que estão em privação e não trabalham também possuem lazer.

O autor sinaliza que as atividades que ocorrem no pátio e mesmo em um espaço e tempo limitado, as organizações de festas e comemorações internas, os campeonatos de diferentes modalidades esportivas e coletivas, evidenciam tal espaço de reclusão.

Neste sentido, Almeida (2005) entende “que o sujeito inserido no sistema prisional não perde seu caráter histórico, humano e transformador e o lazer no presídio é fator de

formação social como em qualquer meio social organizado (p. 6)”.

Isto significa que mesmo quando a pessoa encontra-se em privação de liberdade, não deixa de ser humano, possui sua dimensão social e faz uso dela. Como sinaliza Almeida (2005),

O preso é histórico, transformador e comunicativo, buscando auferir prazer como qualquer outro, por isso existe o lazer no presídio e o lazer na reclusão determina a situação do preso e grupo que o sujeito representa, fazendo, desta maneira, parte da cultura prisional (p. 6).

Não se pode desconsiderar que existe um código interno dos que estão privados de liberdade, que assim como no sistema penitenciário, seguem um diverso arsenal cultural que é desenvolvido entre os cativos devido a sua situação. Assim também acontece com os adolescentes e tem o mesmo objetivo, pois serve de ferramenta para o entendimento, a segregação, a construção e/ou proteção das relações entre internos e a instituição (Almeida, 2003b).

No decorrer das observações realizadas no cotidiano dos adolescentes em privação de liberdade é possível identificar que os adolescentes possuem uma linguagem peculiar de sinais. Os sinais são ensinados de uns para os outros quando chegam à internação, como uma forma de comunicação que dificulta a compreensão por parte dos funcionários. Outro aspecto relevante é que alguns apostam quantidades de drogas e dinheiro como benefício da vitória nos mais diversos jogos, prática esta que é supervisionada pela equipe multiprofissional da instituição.

Desse modo, o lazer do preso é prisionizado e as características discutidas do prazer, do lúdico e do indivíduo, deverão ser intermediadas com o intuito de decodificar os códigos presentes no espaço de reclusão. Aproximando o lazer encarcerado ao lazer do encarcerado. Isto é, todas as atividades desenvolvidas passam por um filtro simbólico dos detentos que necessariamente reproduzem a sua linguagem, os seus ritos e as formas de poder e submissão, tanto entre os

detentos e instituição como entre eles (Almeida, 2005, p. 8).

As atividades como dominó, futebol, atividades físicas, jogos ilícitos, jogos de mesa, assistir televisão (canais não autorizados) são lazeres e tem um grande papel na cultura dos internos.

Almeida (2003b) identificou que a atividade de lazer serve como controle da massa encarcerada por parte dos profissionais, porque as primeiras sanções coletivas atuam diretamente nas atividades de lazer. Como herança cultural ou como falta de reflexão sobre o tema, a Fundação Casa adota o mesmo procedimento quando do cometimento de falta disciplinar. A primeira atividade a ser suspensa são as atividades de recreação e lazer e educação física, na verdade como punição, tendo em vista que muitos adolescentes tem prazer ao realizar tais atividades.

Portanto, considerar a inexistência do lazer na privação é concordar que o adolescente está fora das relações sociais, intersubjetivas devido à situação de privação, e neste sentido, estando afastado da vida social.

Sendo assim, deve-se compreender que o adolescente vem da sociedade “livre”, com suas regras de convivência incorporadas e o lazer faz parte do seu cotidiano. Afirmar que não existe o lazer na privação de liberdade é dizer que o interno, ao entrar no Centro de Internação, retira toda a sua vivência no mundo social e incorpora as novas regras intramuros, o que de fato não condiz com a realidade, até mesmo porque um dos objetivos é que as regras sociais sejam revistas e os adolescentes constantemente orientados.

4. Percurso metodológico

Para Minayo (2004, p. 22), o termo metodologia inclui “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Para a autora, a metodologia pressupõe a ação criativa do pesquisador e não apenas a junção e utilização de técnicas.

Optou-se pela perspectiva de investigação qualitativa e descritiva, a partir dos estudos

de Lüdke e André (1986), tendo em vista que o caráter qualitativo da pesquisa implica contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação em estudo. Além disso, nesse tipo de investigação os dados coletados são predominantemente descritivos, o interesse fixa-se no processo e na perspectiva dos participantes, e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, no qual o conhecimento é fundamentado especialmente na experiência.

De acordo com Minayo (2004),

[...] as ciências sociais trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (pp. 21-22).

Nessa perspectiva, a interpretação dos dados coletados transcende a uma tabulação que quantifica as informações, de modo que são considerados os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos colaboradores, e as observações realizadas, valorizam as palavras, as imagens e os processos que se dão no decorrer do processo investigativo. É necessário buscar compreender a visão dos participantes sobre o fenômeno em estudo de forma a considerar as experiências e aprendizados do ponto de vista deles.

O estudo de caso focaliza, portanto, um fenômeno particular, realizando uma densa e completa descrição da situação investigada. Ele evidencia a complexidade do objeto de investigação, retratando suas inúmeras dimensões. Como afirma André (2005, p. 18), “espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergam dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado”.

Sendo assim, o estudo de caso do tipo etnográfico constitui o conhecimento do singular, de uma unidade em profundidade, levando também em conta os princípios e métodos da etnografia. Os requisitos advindos da etnografia referem-se à relativização e estranhamento da realidade, bem como a observação participante, buscando um distanciamento da realidade investigada para apreender a forma de pensar,

hábitos, valores, normas das pessoas envolvidas (André, 2005).

Nesse sentido, optou-se pelo estudo de caso do tipo etnográfico, havendo uma preocupação em estudar em profundidade uma unidade particular, levando em conta o contexto e a complexidade, ou seja, o foco de estudo incide no significado que um grupo específico (os jovens em conflito com a lei que estão cumprindo a medida de Internação) atribui à prática social do lazer. A sua singularidade reside no fato de se tratar de uma população com algumas especificidades, no tocante ao seu modo de vida, às práticas sociais as quais vivenciam e as implicações do sistema de privação de liberdade.

A investigação foi desenvolvida junto a adolescentes que cumprem medida de internação em um Centro de Atendimento Socioeducativo que atende até sessenta e quatro adolescentes do sexo masculino, localizado no Vale do Paraíba, região metropolitana do estado de São Paulo.

Os adolescentes possuem idade entre 16 e 20 anos, a escolarização predominante do nível II (ensino fundamental de 6º a 9º ano) e o tipo de delito predominante é o roubo. Conforme se identificou ao realizar a leitura do Plano Político Pedagógico do Centro, e após dialogar com a equipe multiprofissional, ficou evidenciado que a maioria dos adolescentes não denota estruturação delitiva, porém o que favorece o seu envolvimento é a falta de oportunidade no mercado de trabalho, ressaltando-se que, para se conseguir uma colocação, é necessária uma formação qualificada, fator que coloca os jovens em condições desfavoráveis.

Após efetuar os procedimentos para a autorização da pesquisa, realizou-se um diálogo individual com cinco adolescentes convidados a participarem do primeiro momento. A escolha dos colaboradores levou em conta o tempo de internação na instituição e o fato de já terem cumprido alguma sanção por falta disciplinar, pois assim, seria possível ouvir sobre as vivências que tiveram em decorrência do cumprimento da conduta inadequada, ou seja, a restrição de atividades recreativas e de lazer, e a consequente restrição de participação em algumas práticas sociais.

Vale ressaltar que o estudo de caso do tipo etnográfico apresentou-se apropriado aos objetivos do estudo, pois as informações advindas dos colaboradores da pesquisa não foram julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas considerando a credibilidade junto ao grupo pesquisado, uma vez que a investigação buscou a compreensão do significado do lazer relacionado às práticas sociais dos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

5. Resultados

Os dados coletados através da entrevista foram analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo. Esta forma de análise das informações obtidas utiliza procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. O objetivo da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos presentes na comunicação do interlocutor.

Segundo Franco (2007), toda mensagem, falada ou escrita, contém uma grande quantidade de informações sobre a pessoa que a produziu, podendo evidenciar crenças, representações e significados atribuídos pelo sujeito a um determinado fato ou situação. O autor da mensagem é, antes de tudo, um selecionador do que ele fala e/ou produz, e essa relação não é arbitrária. Ao contrário, possui uma lógica que exprime o modo como o interlocutor significa alguns fenômenos.

Após a realização das entrevistas e suas transcrições, os dados foram organizados, lidos e relidos, a fim de que primeiras impressões, conhecimentos e comentários pudessem emergir. No decorrer deste processo, trechos e frases significativas dos adolescentes, diante dos objetivos do estudo, foram selecionados. Posteriormente, a partir das falas expressivas dos participantes, procedeu-se a uma busca pela delimitação dos temas aos quais elas se referiam, definindo-se os focos de análise.

Dessa agregação e classificação das falas dos jovens a partir de temas comuns foram agrupados três focos de análise: concepção de lazer; atividades de lazer; processos educativos, sendo que o foco *atividades de lazer* desdobra-

se em três perspectivas: as atividades de lazer antes da privação, durante o cumprimento da medida e também as realizadas, ou não, durante o cumprimento da sanção disciplinar.

As expressões mais recorrentes neste foco de análise foram práticas de esportes, jogos e brincadeiras, passeios que vivenciaram antes e durante a privação, tais como: futebol, ping pong (tênis de mesa), elementos da cultura hip-hop (break, grafite, Dj e o Mc), passeios com amigos a bares, praças e shows que variam de rock a funk, considerando os estilos apreciados pelos adolescentes.

Eu gosto exercícios, de jogar bola, essas coisas, dá pra distrair a mente né, coisas que são cortadas também que poderiam ajudar também igual que eu pedi também pro senhor o livro, e ajuda também a distrair a mente (Noel).

Dentre as falas dos colaboradores, apenas um mencionou o livro como uma atividade de lazer, variando então, para o interesse intelectual. Mas mesmo assim, o objetivo retoma ao distrair a mente, esquecer por alguns momentos a privação de liberdade.

Um dos aspectos que contribui efetivamente para o distanciamento entre adolescentes e o hábito de ler é a dificuldade decorrente do abandono escolar. Segundo Dias (2011), as experiências escolares dos jovens em conflito com a lei são marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com professores e colegas, discriminação, rotulação e violação dos direitos individuais. Esse fator contribui para a diversidade restrita dos interesses culturais do lazer desses adolescentes. Os interesses práticos vinculados ao esporte também foram apontados e quando questionados sobre as atividades de lazer antes e em privação, os adolescentes enfatizaram o conteúdo esportivo.

Aqui dentro, futebol, basquete, e quando eu tava lá no mundo mesmo eu já fiz natação também, o esporte que eu mais gosto é futebol, é natação... Tem outras coisas também, que nem os cursos porque é um alívio é uma distração também, nesse de técnica de pintura que to fazendo, to gostando

pra caramba, porque tava no mundo não queria saber dessas coisas, e agora aprendi diversas coisas, até no grafite também (Emanuel).

Ler um livro, deixa eu ver, depende muito da hora, tem vez que futebol aqui mesmo tem ping pong (Noel).

Ah o hih hop, é capoeira, e mais outros curso ai também, Pintura em madeira é colocação de piso... a educação física também... Ah tem vôlei, futsal, basquete e handebol....ping pong também (Flamengo).

Quando perguntado ao adolescente como ele identificava uma atividade de lazer a resposta foi:

Porque você num vai tá, tipo no lazer você não vai ta com a mente voltada só pro negócio é a cadeia certo? Ai da pra diferenciar que é o seguinte, na pintura é lógico que é o lazer porque se tando parado pintando sua mente vai fugir daqui rápido, jogando bola também nós é o que você vai ta fazendo exercício, correndo se mexendo (Joãozinho).

Os interesses manuais e físicos estão presentes nos discursos apresentados. Vale ressaltar que a limitação no acesso aos interesses também está relacionada às limitações que a instituição tem quanto aos materiais disponibilizados para atividades.

Um dos adolescentes antes da internação praticava natação em um equipamento do município, mas em situação de privação perdeu esta possibilidade, uma vez que a Instituição não possui espaço para a prática da natação, enfatizando a incompletude institucional, ainda que a modalidade conste nas olimpíadas da Fundação Casa.

Outra prática diferenciada e impossível de realizar em privação de liberdade é a que Otávio vivenciava com sua família.

Tudo, jogava uma bola, vídeo game, final de semana ia pro campo pescar, tudo isso era meu lazer (Otavio).

A pesca é uma prática que entra nas limitações da instituição, mas as demais apresentadas pelo adolescente já foram

contempladas. No decorrer das observações foi possível identificar que estes jogavam games no período de férias escolares nos computadores disponibilizados para o curso de educação profissional de informática, assemelhando-se aos games que jogavam antes da privação.

Ah! Não igual era antes né, mas algum momento tem o lazer sim, que é distrair jogando uma bola, conversando com o próximo, porque tem dia memo que pra ta com a mente boa é difícil memo, mas o lazer que eu queria mesmo era ta com a minha família (Otávio).

O adolescente aponta para a dificuldade que é cumprir medida de internação, sendo possível identificar que em alguns casos, a distância da família torna-se um agravante.

Ao analisar as vivências de lazer anterior à privação constatou-se que os adolescentes não tinham como prática a realização de atividades opostas às permitidas pelas regras sociais, tendo em vista as identificadas em seus discursos como a pesca, a natação, os bailes funk entre outros.

Ah, geralmente eu saia pra algum barzinho, um som tipo, aqui eles falam baile eu ia pra outro role, então ia pra um show, barzinho, alguma praça (Noel).

Quando o adolescente diz “tipo, aqui eles falam baile”, denota ter dificuldades em participar com os demais nas atividades, pelo menos no nível cultural, sendo este o adolescente que tem como opção de lazer a leitura de livros, mesmo quando em cumprimento de sanção disciplinar.

Os adolescentes entrevistados já haviam cumprido sanção disciplinar na Fundação Casa por terem cometido faltas disciplinares. Como sanção, ficaram privados das atividades de lazer, que na visão da instituição, é toda atividade realizada sem orientação profissional.

Quando em cumprimento de sanção disciplinar os adolescentes deveriam realizar atividades que remetesse a uma reflexão sobre a conduta indevida, mas nem sempre é o que acontecia, como se pode verificar nos discursos a seguir.

Praticamente nada. A gente se distraia entre nós mesmo, tipo normal, entre nós, conversando (Noel).

A restrição na participação de atividades como punição decorrente da análise feita pela Comissão de Avaliação Disciplinar (CAD), de acordo com o Regimento Interno implicaria somente em atividades de lazer, e mesmo nos dormitórios, os adolescentes deveriam desenvolver atividades que visassem a reflexão sobre suas ações. Entretanto, esta prática não foi observada e quando questionados sobre o que faziam, responderam.

Ah! Na primeira vez eu fiquei eu acho que nem pensei muito, porque se tivesse aprendido não tinha feito a segunda vez, mas deixa eu falar pro senhor também. Dessa última vez que fiquei de sanção que foi a dez dias, que vim a desrespeitar funcionário, até mesmo a técnica, também acho que fiquei pensando muito assim, se eu tivesse no lugar dela, se fosse a minha família que tivesse aqui trabalhando pra sustentar a minha família também, acho que fiquei arrasado. Também lá no quarto no barraco lá, dessa última agora que nós fico por causa do tumulto na Casa que teve aí com os funcionários, aí eu parei pra pensar mais um pouco e to até mais bem agora porque eu penso cada vez que faz bagunça pode ficar mais tempo preso aí, aí eu penso agora em primeiro lugar em mim, mas depois não tem como eu penso na minha família também penso em tudo que eu já fiz (Emanuel).

Ah eu memo vou falar pro senhor, tinha uns menino que ficava falando das histórias do mundão, mas eu durmo na cama de cima pro lado da rua, aí fiquei deitado refletindo no que eu fiz pra ta aqui fico refletindo mais na minha vida sabe o que q eu fiz de errado lá, o que me dói mais ainda é quando eu lembro como eu tava bem lá fora, e agora que sei o que fiz pra ta aqui é que não tem como, quando eu fico no barraco até conversei com minha técnica que eu choro mesmo pra desabafar (Emanuel).

Tendo em vista que no trecho do discurso de Emanuel, mais de um adolescente estava envolvido na falta disciplinar, eles permaneceram no mesmo dormitório e tinham o diálogo e a reflexão como passa tempo. Em

parte pode-se dizer que Emanuel refletiu sobre a sua conduta quando menciona o colocar-se no lugar da técnica que fazia seu atendimento.

Na primeira uns cinco dias, na segunda uns um mês e na terceira uns dois dia, na última uns dois meses (Flamengo).

Na verdade trancado a maior parte do tempo né, só descia pro formal e depois subia de novo, porque teve um tumulto na unidade e acabou alguns lugares sendo danificado ai num deu pra nós ficar lá e utilizar as salas (Flamengo).

Algumas vezes levavam atividade pra nós, uns caça palavra, algumas atividade pra nós pintar, tem vez que bate a rebeldia né, mas às vezes era bom pra distrair a mente (Flamengo).

O adolescente Flamengo foi um dos que mais cumpriu sanção, considerando que tem múltiplas internações, ou seja, esteve mais de uma vez internado, e também cometera falta disciplinar nas passagens anteriores.

Quando menciona que descia para o “formal” refere-se às atividades escolares, por serem obrigatórias, e só não realizava as demais, pois o prédio estava sem estrutura física devido à destruição causada por rebelião. Nesse sentido, além das tarefas que fazia na escola, os agentes educacionais levavam atividades com um único objetivo de passar o tempo no dormitório.

Em outro momento, Joãozinho relata como foi o cumprimento de sanção.

Ah eu vim pros curso que é colocação de piso e azulejo, ah técnica de pintura de caixinha lá, no hip hop também, ah também eu comecei o que da um pouco de valor, porque é ruim ficar na tranca só tranca ai deram oportunidade pra eu ta descendo estudando (Joãozinho).

Ah eu ficava pensando, levava os pensamentos nas alturas, falando com Deus também porque, mas na primeira tranca eu falei, vou sair mol revoltado não queria saber de mais nada com nada, ai depois que eu parei pra pensar memo, pra perceber ta ligado, falei não, vou ficar firmão, comecei a pedir a Deus ai pra me ajudar a melhorar me da um incentivo

de melhora, entendeu, eu vou ficar firmão, se acha que agora eu vou fazer por onde pra ficar trancado, eu não vou fazer por onde é o que ficar no convívio ae trocando umas idéia da hora assistindo uma televisão ou me entretendo com outros negócio (Joãozinho).

Na verdade, a equipe não ofereceu um incentivo ao adolescente quando o deixou descer para as atividades, mas apenas cumpriu com o Regimento Interno, que determina que mesmo em cumprimento de sanção, as atividades pedagógicas devem ser mantidas.

6. Considerações finais

As reflexões a que nos propusemos neste artigo tiveram a intenção de contribuir para o repensar das atividades de lazer que são retiradas como sanção, aos jovens em espaços de privação de liberdade, tendo em vista que tais práticas sociais devem ser tomadas como possibilidade em sua essência transformadora, embora inserida em um espaço caracterizado pela repressão, ordem e disciplina. Portanto, a prática educativa ali desenvolvida, em muitos momentos, revela-se uma prática que desconsidera os saberes e experiências dos adolescentes que já tiveram momentos significativos de lazer em suas vidas.

Considera-se que as práticas sociais em situação de privação se dão num contexto complexo, pois envolvem interação entre os envolvidos (adolescentes x adolescentes, adolescentes x funcionários, funcionário x família, adolescentes x família), e deles com o ambiente que é, em muitos momentos, hostil e repressivo. Além disso, os adolescentes estão restritos do direito de ir e vir, o que é um fator agravante nessas relações, que transmitem valores, significados e que ensinam a viver e a controlar o viver.

É possível identificar que os adolescentes significam o lazer como momento de interação com os demais adolescentes, educadores e profissionais parceiros, tendo como objetivo vivenciar manifestações da cultura corporal, o aprendizado de novas habilidades que poderão

subsidiar seu engajamento no mercado de trabalho e na própria superação da condição de privado de liberdade.

Tomando-se por essa perspectiva pode-se compreender que a prática social do lazer apresenta inúmeros processos educativos que se relacionam com as atividades de Educação Profissional, de Arte e Cultura, de Educação Física e Escolares e se dão no mesmo contexto, embora cada um dos adolescentes signifique tais atividades de maneira singular.

Os adolescentes compreendem como atividades de lazer o break e o grafite que fazem parte da cultura Hip-Hop, e de acordo com Castells (2000), esta vivência pode ser avaliada como movimento de resistência, que tem origem com pessoas que se encontram em condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas, criando espaços de resistência, baseados em valores diferentes ou opostos aos da sociedade.

As práticas sociais como o break e o grafite estão fortemente atreladas com a conceituação utilizada, visto que as "falas", apresentadas pelos participantes do movimento de *hip-hop*, e as roupas, discursos, linguagem corporal, podem ser entendidas como um "estilo de vida", indicador de uma individualidade e, ao mesmo tempo, de pertencimento a um grupo (Stoppa, 2005).

As falas que representam o pertencimento a um grupo se fazem presentes nesse contexto, pois mesmo os adolescentes que chegam ao Centro e que não tem por hábito se expressar utilizando gírias, acabam aprendendo, diante da necessidade da comunicação com os demais. É relevante enfatizar que como são orientados a não falar com os profissionais utilizando gírias, conseguem estabelecer uma linguagem paralela, e no caso, a norma padrão acaba sendo paralela à linguagem que faz parte de sua cultura.

No tocante às falas no decorrer das entrevistas, expressões como "senhor", "mano" e outras gírias foram comuns. Pode-se inferir que os adolescentes que ao remeterem o discurso ao entrevistador chamando de "senhor", assumiam uma postura de distanciamento do mesmo ou da institucionalização, pois estavam cumprindo as normas que foram a eles passadas, ainda durante a internação provisória, local onde as regras são mais rígidas. Já os adolescentes que

se expressaram chamando o entrevistador de "mano" ou algo do gênero, demonstram certa relação de proximidade, como se um vínculo tivesse sido criado, facilitando a comunicação, pois estavam mais à vontade para falar e não demonstravam receio de errar durante as falas.

Ainda na seara de manifestações corporais e culturais, a capoeira também foi identificada nos discursos como uma das práticas de lazer, como sendo um momento em que conseguem pensar em outras coisas, que não somente a instituição, embora não se possa ignorar o "lazer prisionizado" dos jovens, tendo em vista que estão em situação de privação de liberdade e as características peculiares desse contexto.

As situações de aprendizagem transcendem os conteúdos e ensinam valores, crenças e atitudes. Os educadores, parceiros e demais profissionais que estão engajados nas práticas sociais, preocupam-se em ensinar os conteúdos propostos, mas também dialogam sobre as condutas inadequadas, respeito, dignidade e os que perpassam pelas relações interpessoais, para que os adolescentes possam ser inseridos na sociedade, com algumas garantias de construir um novo projeto de vida.

Além dos aprendizados oriundos das práticas sociais asseguradas em seus direitos, como as culturais, profissionais, escolares e esportivas, as relações com os adolescentes ensinam novas regras de convivência, novos significados às expressões e outras formas de se expressar.

Tendo em vista, que os colaboradores já haviam cumprido sanções por faltas disciplinares, foi possível identificar que alguns deles concordam com as ações tomadas pela equipe e outros sugerem alterações. Os adolescentes relatam que compreendem que as faltas disciplinares acarretam a suspensão de algumas atividades e em dado momento, colocam-se no lugar do outro, pensando que poderiam ser as vítimas de suas ofensas e/ou agressões, bem como a ampliação no tempo de cumprimento de medida socioeducativa, caso o poder judiciário julgue como uma falta grave.

Os adolescentes que discordam da aplicação da sanção apontam para um possível

diálogo e um processo de reflexão em que o autor da falta disciplinar deveria reconhecer a inadequação de seu ato e se desculpar, podendo nesse caso, não ser sancionado, tendo em vista o diálogo estabelecido com a equipe e a conquistar a remissão. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com Freire (2005) que menciona que a revolução pode ser vista de duas maneiras, como forma de dominação ou como um caminho de libertação, e para que esta seja de libertação, o diálogo com as massas é uma exigência radical de toda revolução autêntica.

Tal encaminhamento pode ser considerado pertinente, pois se avaliou que a submissão à Comissão de Avaliação Disciplinar e a aplicação de sanção podem prejudicar o andamento do processo judicial do adolescente, ampliando o tempo de permanência na instituição, o que não consubstancia o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, quando trata da importância da brevidade da medida.

Outra reflexão que cabe, refere-se à compreensão do conceito de lazer da instituição de privação, uma vez que entende que as atividades sem orientação, enquadram-se como atividades recreativas e de lazer. A ação pedagógica complementada pelo desenvolvimento de conteúdos obrigatórios, assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente é desenvolvida na perspectiva de preparar os adolescentes em privação de liberdade para a vida, incluindo o lazer neste processo formativo, devendo ser educados tanto pelo lazer, quanto para o lazer.

Considera-se que este estudo não conclusivo, sinaliza a relevância de se adotar um olhar atento e uma escuta sensível às falas dos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação, pois tais atitudes podem favorecer a compreensão dos atos cometidos antes e durante a privação. Trata-se de tarefa complexa, pois se faz necessária uma compreensão do espaço institucional e dos adolescentes que cumprem a medida, suas histórias de vida e sua visão de mundo, com vistas a um entendimento dos processos educativos que ali ocorrem, seu significado, traçando possibilidades e caminhos que possam

contribuir com a (re)inserção e volta à vida cotidiana dos jovens em situação de privação de liberdade.

Lista de referências

- Almeida, M. A. B. (2003a). *Lazer e reclusão: contribuições da teoria da ação comunicativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, Brasil.
- Almeida, M. A. B. (2003b). Lazer e presídio: a relação que não se busca. *Revista Licere*, 6, pp. 71-81.
- Almeida, M. A. B. (2005). O lazer na reclusão: construção de novos modelos. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 10 (83), pp. 1-12.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa educacional*. Brasília: Liber Livro.
- Brasil (2008). *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- Camargo, L. O. de L. (1999). *O que é lazer?* São Paulo: Brasiliense.
- Castells, M. (2000). *O poder da identidade*. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Dias, A. F. (2011). *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.
- Franco, M. L. P. B. (2007). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, C. L. (2003). *Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

- Gutierrez, G. L. (2001a). *Lazer e prazer questões metodológicas e alternativas políticas*. São Paulo: Edusp.
- Gutierrez, G. L. (2001b). *Lazer exclusão social e militância política*. In H. Bruhns (org.) Temas sobre lazer. Campinas: Autores Associados.
- Habermas, J. (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Versión Castellana de Manuel Jiménez Redondo. Tomo I e Tomo II. Madrid: Taurus.
- Lombardi, M. I. (2005). *Lazer como Prática Educativa: As Possibilidades para o Desenvolvimento Humano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, Brasil.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcellino, N. C. (1983). *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus.
- Marcellino, N. C. (2006). *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados.
- Marcellino, N. C. (2010). *Lazer e educação*. Campinas: Papirus.
- Melo, V. A. & Alves Junior, E. D. (2003). *Introdução ao lazer*. Barueri: Manole.
- Minayo, M. C. et al. (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- São Paulo (2011). *Portaria Normativa n.º 217/2011*. Institui, no âmbito da Fundação o novo Regimento Interno das Unidades de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação Casa-SP. São Paulo: Fundação Casa.
- Stoppa, E. A. (2005). *“Tá ligado mano”: o hip-hop como lazer e busca da cidadania*. 2005. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, Brasil.

Referencia para citar este artículo: Agudelo-Ramírez, A., Murillo-Saá, L., Echeverry-Restrepo, L. & Patiño-López, J. A. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.

Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad*

ALEXANDRA AGUDELO-RAMÍREZ**

Profesora Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

LUCELLY MURILLO-SAA***

Facilitadora de desarrollo comunitario de la Fundación Plan, Jamundí, Colombia.

LILIANA ECHEVERRY-RESTREPO****

Profesora Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, Colombia.

JHOANA ALEXANDRA PATIÑO-LÓPEZ*****

Profesora Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde, Manizales, Colombia.

Artículo recibido en junio 25 de 2012; artículo aceptado en octubre 17 de 2012 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este artículo presentamos los resultados logrados en términos de la categoría participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes en la cotidianidad en el marco de la investigación *Sentidos de la Participación Ciudadana Presentes en las Prácticas Políticas de Jóvenes en Contextos Urbanos y Rurales*. Los objetivos de la investigación estaban orientados a reconocer los sentidos de participación ciudadana a través de las narrativas de jóvenes sobre sus prácticas políticas, así como develar las concepciones sobre política que orientan tales sentidos e indagar sus diferencias y semejanzas en jóvenes de contextos urbanos y rurales. La investigación tuvo un enfoque hermenéutico comprensivo y tomó como referencia el método de reconstrucción hermenéutica, usando como herramientas la cartografía social y los grupos focales. Los principales hallazgos de la categoría que se presentan en el artículo giran en torno a tres ejes: el primero hace

* **Artículo de investigación científica y tecnológica** que presenta resultados de la investigación “*Sentidos de la participación ciudadana presentes en prácticas políticas de jóvenes en contextos urbanos y rurales*” para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde. En los resultados abordamos la categoría emergente *participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes en la cotidianidad*. La investigación inicio en febrero de 2010 y finalizo en febrero de 2012. Números de acta de graduación que certifican la aprobación del proyecto para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano: 2486-2488 resolución de rectoría número G-101 del 12 de junio de 2012, 2626, resolución de rectoría número G-156 del 20 de septiembre 2012.

** Ingeniera Industrial Universidad Tecnológica de Pereira. Magister en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-Cinde. Coordinadora de la línea del Servicio Social *Cultura Democrática, Participativa e Incluyente*, de la Vicerrectoría de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: alexandraagudelo@gmail.com

*** Comunicadora Social Universidad Santiago de Cali. Magister en Educación y Desarrollo Universidad de Manizales-Cinde. Facilitadora de Desarrollo Comunitario de la Fundación Plan, Jamundí, Unidad de Programas Cauca-Valle. Correo electrónico: lucellymurillo@hotmail.com

**** Administradora de Empresas Universidad Libre de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria Virtual. Magistra en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-Cinde. Docente Investigadora Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali. Correo electrónico: liechev@hotmail.com

***** Profesional en Desarrollo Familiar; Magistra en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde. Asistente académica del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales; docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde. Asesora de tesis de la presente investigación. Correo electrónico: jhoanapatino@hotmail.com

alusión a los diversos territorios para la participación en la cotidianidad, el segundo comprende la conciencia glocal de los jóvenes y las jóvenes, y el tercero tiene que ver con su capacidad de acción transformadora. El alcance de los hallazgos ubica las formas de hacer y de estar en el mundo que agencian los sujetos jóvenes en sus propios territorios, en los lugares de convivencia habituales, reflexiones que parten de contextos urbanos universitarios y rurales comunitarios.

Palabras clave¹ (Tesauro de ciencias sociales de la Unesco): participación ciudadana, prácticas políticas, jóvenes, política, cotidianidad.

Citizen participation policies and practices of young people in everyday life

• **Abstract (analytical):** *In this article we present the results obtained in terms of the category citizen participation of the young people in everyday life in the framework of the research Senses of Citizen Participation Present in the Political Practices of Young People in Urban and Rural Contexts. The objectives of the research were aimed at recognizing the senses of citizen participation through the narratives of young people about their political practices, as well as at unveiling the conceptions on politics that guide such senses and to research its differences and similarities in young people from urban and rural contexts. The research had a hermeneutical understanding focus and it took as reference the method of hermeneutical reconstruction, using social cartography and focal groups as tools. The main findings of the category presented in the article revolve around three axes: The first refers to the various territories for participation in everyday life, the second one covers the local conscience of the young people, and the third one has to do with their capacity for transforming action. The scope of the findings locates the forms of making and being in the world that the young people come up with in their own territories, in the usual places of coexistence, reflections that depart from urban university and rural communal contexts.*

Keywords (Social Science Unesco Thesaurus): citizenship participation, political practices, young people, policy, daily life.

Participação cidadã e práticas políticas de jovens na cotidianidade

• **Resumo (analítico):** *Neste artigo apresentamos os resultados alcançados nos termos da categoria participação cidadã dos e das jovens na cotidianidade no marco da investigação Sentidos da Participação Cidadã Presente nas Práticas Políticas de Jovens em Contextos Urbanos e Rurais. Os objetivos da investigação estiveram orientados a reconhecer os sentidos de participação cidadã por meio das narrativas de jovens sobre suas práticas políticas, assim como revelar as concepções sobre política que orientam tais sentidos e indagar sobre suas diferenças e semelhanças em jovens de contextos urbanos e rurais. A investigação teve um enfoque hermenêutico compreensivo e tomou como referencia o método de reconstrução hermenêutica, usando como ferramentas a cartografia social e os grupos focais. Os principais resultados da categoria que são apresentados no artigo giram em torno de três eixos: o primeiro remete aos diversos territórios para a participação na cotidianidade, o segundo compreende a consciência glocal dos e das jovens e o terceiro tem relação com a sua capacidade de ação transformadora. O alcance dos resultados aponta as formas de fazer e de estar no mundo agenciado pelos sujeitos jovens em seus territórios, nos lugares de convivência habitual, reflexões que partem dos contextos urbanos e rurais comunitários.*

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): participação do cidadão, práticas políticas, jovens, política, cotidianidade.

1 Las palabras clave fueron revisadas en el Tesauro de la Unesco. Para efectos de este artículo asumimos las categorías *participación ciudadana* y *prácticas políticas* como conceptos importantes en el marco referencial de la investigación, y la *cotidianidad* como categoría emergente de las narrativas de los jóvenes y las jóvenes.

-1. Introducción. -2. El problema de investigación. -3. Horizonte epistémico que orientó el estudio. -4. Proceso metodológico. -5. Resultados de la categoría *participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes en la cotidianidad*. -6. A manera de conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En el presente artículo exponemos los resultados de la investigación “*Sentidos de la Participación Ciudadana Presentes en las Prácticas Políticas de Jóvenes en Contextos Urbanos y Rurales*”² en torno a la categoría *participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes en la cotidianidad*.

Este interés investigativo surgió a partir de la problematización de las formas como se ha abordado y entendido tradicionalmente la relación política-juventud en los tres contextos de estudio, y a partir de las visiones que desde la academia, el mercado, las instituciones y los medios de comunicación se han construido sobre los jóvenes y las jóvenes.

De manera que el objetivo primordial del estudio se basó en la comprensión de los sentidos presentes en las prácticas políticas de jóvenes que hacen parte de dos contextos urbanos y un contexto rural, a partir del planteamiento según el cual las personas jóvenes tienen hoy otras formas de participación y de expresión política en las cuales es posible evidenciar la construcción intergeneracional de singularidades, pluralismos, visiones alternativas y resistencias frente a los modelos predominantes de participación y de representación de lo político.

Para ello, partimos de un marco de comprensión en el que retomamos las categorías de *política* desde la perspectiva de Arendt (1997), *prácticas políticas* a partir de Castillo (2011), *participación ciudadana*, tomando como referentes a Cortina (1998), Touraine (2000) y Melucci (2001), *juventud*, de acuerdo con Reguillo (2000, 2003), Herrera, Infante, Pinilla y Díaz (2005) y Hopenhayn (Cepal, 2004); y *movimientos sociales* a partir de los

planteamientos de Melucci (1995), Reguillo (2000) y de algunas investigaciones realizadas en Latinoamérica (Alvarado & Vommaro, 2010).

Inscribimos el enfoque metodológico de la investigación dentro del enfoque histórico hermenéutico, y el método que seguimos fue el de reconstrucción hermenéutica desarrollado por el Cinde³.

En este contexto, en el artículo presentamos los resultados referidos a la categoría de participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes en la cotidianidad. Para ello recogemos de manera narrativa argumentativa los hallazgos que ubican las formas de hacer y de estar en el mundo que agencian los sujetos jóvenes hoy en sus propios territorios, en los lugares de convivencia habituales, donde comparten con otros las posibilidades para re-crear los sentidos de la ciudadanía y de la política. Estas reflexiones, que parten de los contextos urbanos-universitarios y rurales-comunitarios, se presentan alrededor de tres ejes: el primero hace alusión a los diversos territorios para la participación en la cotidianidad, el segundo comprende la conciencia global de las personas jóvenes, y el tercero tiene que ver con su capacidad de acción transformadora.

2. El problema de investigación

Con la investigación nos propusimos dar respuesta a la pregunta: *¿Qué sentidos sobre participación ciudadana están presentes en las prácticas políticas de jóvenes que hacen parte de contextos urbanos (Universidad Tecnológica*

2 La investigación es desarrollada como requisito para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde, y se realiza en la línea de investigación denominada Socialización Política y Construcción de Subjetividades de la maestría.

3 Este método se ha venido desarrollando en los últimos 10 años en el Cinde como una propuesta de investigación cualitativa, mediante la cual se genera un acercamiento a la intencionalidad de los actores sociales expresada en sus prácticas y formas particulares de comunicación, por lo que el método considera 4 aspectos: 1. Las vivencias humanas se objetivan en textos sociales. 2. El texto social oculta el sentido, por ende, requiere interpretación. 3. Las vivencias y textos sociales cobran sentido dentro de un contexto determinado. 4. El sentido emerge con el lenguaje.

de Pereira y Universidad Cooperativa de Colombia sede de Cali) y rurales (municipio de Jamundí)?

Partimos de considerar que los estudios en Colombia sobre la relación juventud-política se han focalizado tradicionalmente en temas como la participación de los jóvenes y las jóvenes en espacios formales e institucionalizados o de carácter electoral-partidista, dejando al margen otras dimensiones que hablan de otras formas menos hegemónicas y convencionales de comprender la relación juventud-política. Dicho de otro modo, frente al tema de la participación ciudadana en jóvenes ha predominado una mirada adultocéntrica de reproducción de esquemas preestablecidos por los marcos formales, eludiendo el reconocimiento de prácticas emergentes y la creación de otras formas de ejercicio político en el sujeto juvenil.

Como consecuencia, no sólo en las esferas académicas sino también en los medios de comunicación, se ha invisibilizado el surgimiento de otras acciones significativas generadas por los jóvenes y las jóvenes en diferentes espacios y contextos de su cotidianidad, que muestran diversas formas de participar, de relacionarse y comunicarse, de construir lo colectivo, de entender lo político, de significar lo público, de representarse a sí mismos como sujetos políticos y de ejercer ciudadanía en sus respectivos ámbitos de interacción familiar, grupal, comunitaria, organizativa, universitaria y social. Adicionalmente, dada la complejidad de entender la ciudadanía, la participación y la política, en la actualidad se requiere la comprensión del contexto en el que viven los jóvenes y las jóvenes, un mundo globalizado que genera importantes cambios culturales que tienen un gran impacto en las formas de entender lo político-juvenil y en las posibilidades reales de encuentro, organización y movilización.

Sirvan de ejemplo las experiencias de adhesión de las personas jóvenes a nuevos movimientos sociales, culturales y ambientalistas, que manifiestan la culturización de la política, donde son visibles novedosas maneras de agrupación y desarrollo de apuestas alternativas en el terreno de lo político, muchas

veces relacionadas con el territorio, el uso de mediaciones tecnológicas y el fortalecimiento de espacios como la universidad, los proyectos institucionales y las organizaciones rurales.

También consideramos en la investigación las visiones existentes sobre la juventud, en las que en primer lugar se encuentran las concepciones de los programas y políticas estatales en donde el sujeto joven es observado como un reproductor del orden establecido, como factor que legitima el orden convencional propuesto desde lo institucional, sin consideración por sus necesidades particulares. En segundo término, en materia de participación política el juicio que hace la sociedad a los jóvenes y las jóvenes como apáticos y desinteresados por los asuntos públicos. En tercer lugar, la idea que aún prevalece de la necesidad de disciplinamiento social, tras la cual se oculta una mirada evolucionista sobre la juventud.

En este sentido, la investigación constituyó una manera de expandir las reflexiones sobre juventud en Colombia diferenciando contextos universitarios urbanos y ámbitos rurales, y contribuyó a develar otras formas de entender, hacer y enunciar la vida en común, que permiten la emergencia de alternativas de realidad y de construcción de acuerdos y procesos sociales que, articulados en la intervención institucional de OG's y ONG's, puedan propender el desarrollo humano juvenil.

3. Horizon te epistémico

Desde el enfoque hermenéutico propio de las ciencias sociales aplicado en esta investigación, no buscamos comprobar leyes universales ni descubrirlas, no buscamos generalizar un método, ni sacar conclusiones generales sobre los sentidos de la participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes, sino comprender los sentidos del grupo de jóvenes que participó en la investigación. Es decir, en este enfoque nos alejamos del paradigma que generaliza y universaliza leyes y métodos aplicables a cualquier fenómeno similar a estudiar, teniendo en cuenta que en las ciencias sociales la lógica deductiva no es suficiente para dar cuenta de

la compleja realidad, de la multiplicidad de relaciones y de las incertidumbres inherentes a los procesos y fenómenos histórico-sociales.

El conocimiento sociohistórico no se produce por la contraposición de sujeto y objeto; no busca principalmente constantes o regularidades. Contrariamente, es un tipo de conocimiento que se encuentra siempre referido al contexto, a las circunstancias; que se estructura en la cotidianidad de la vida compartida y que, por lo mismo, implica una dimensión ética (Herrera, 2009).

Por tanto, en la investigación las investigadoras y el grupo de jóvenes participantes se entendieron como sujetos dependientes de su propia historicidad y de la influencia cultural, reconociendo de esta manera la falsa neutralidad en los estudios sobre los fenómenos sociales. En este orden de ideas, es importante anotar que los sentidos de la participación ciudadana no pasan únicamente por procesos racionales, sino que también son emocionales, pasionales, sensitivos, afectivos, volitivos; hacen referencia a valores, expectativas, tradiciones, resistencias, y a experiencias tanto personales como colectivas.

Así, el estudio, al inscribirse en un enfoque hermenéutico-comprensivo, buscó interpretar las significaciones, motivos y finalidades que los propios sujetos juveniles le atribuyen a sus acciones y a las de otros; de donde se colige que la comprensión, más que ser un asunto de cognición o de desarrollo científico, está integrada a la experiencia humana. Por eso, partimos de considerar al sujeto-joven como el responsable más idóneo de la comprensión de sus narrativas y prácticas, razón por la cual el diálogo y el texto se constituyeron en elementos metodológicos primordiales dentro de la investigación.

En este sentido, Herrera señala que el interés de la hermenéutica como método propio de las ciencias sociales “es poder interpretar los modos de pensamiento plural y diverso” (2009, p. 161); entonces, parte de la intención política del proyecto de investigación fue visibilizar y hacer público desde los sujetos jóvenes y con los sujetos jóvenes las formas de entender y manifestar la participación como ciudadanos y ciudadanas, a partir de sus prácticas genuinas

ancladas en distintas territorialidades de convivencia.

4. Proceso metodológico

Tomamos como referencia el Método de Reconstrucción Hermenéutica propuesto por Alvarado (2011), que se basa en el entendimiento de la existencia de un texto social, es decir, de la objetivación de vivencias y experiencias creadas que para poder ser interpretadas se requiere comprender este texto como parte del todo cultural del que hace parte. El método centra su atención en el lenguaje, entendido como acción comunicativa, como participación discursiva, argumentativa y crítica de los actores sociales, de los investigadores e investigadoras y de las comunidades académicas. Es a través de la participación discursiva que las valoraciones culturales, el diálogo de saberes y la contextualización de las experiencias se presentan a los sujetos investigadores, permitiéndoles a estos al mismo tiempo clarificar el sentido propio de sus vivencias, logrando de esta manera distinguir su propia condición contextual.

Partiendo de esta propuesta, estructuramos el estudio a partir de tres momentos clave, así:

Momento de Descripción: momento que nos permitió la aproximación a la unidad de trabajo haciendo uso de técnicas para la recolección de información para el acceso a las narrativas de los jóvenes y las jóvenes, teniendo como centro la experiencia del sujeto en tiempos y contextos particulares.

En este momento identificamos los grupos de jóvenes de los tres contextos: un grupo de jóvenes de Cali estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali; un grupo de jóvenes habitantes de la zona rural del municipio de Jamundí vinculados a proyectos formativos orientados por la Fundación Plan; y un grupo de jóvenes de Pereira vinculados al Servicio Social Universitario línea Cultura Democrática, Participativa e Incluyente de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Con los grupos de jóvenes conformados realizamos talleres para la elaboración de cartografías sociales y conformación de grupos

focales como técnicas centrales del trabajo de campo, las cuales permitieron recoger las narrativas de los jóvenes y de las jóvenes, haciendo visibles sus sentidos, prácticas y modos de vivir paralelamente la vida local y global.

Momento de Sistematización: durante esta fase realizamos la organización de las narrativas registradas gracias al trabajo empírico precedente. En este momento tuvo lugar el proceso de transcripción de los audios para la codificación de las narrativas, de acuerdo con las categorías centrales de la investigación, la

creación de matrices de trabajo, la producción de memos categoriales en función de los supuestos teóricos y los relacionamientos entre las narrativas de los tres contextos de estudio.

Momento de Interpretación: etapa en la que completamos el proceso interpretativo. De esta manera, con base en los comentarios construidos dentro de las matrices, desarrollamos conceptos y descripciones interpretativas de manera más amplia, profundizando y articulando a partir de los referentes teóricos relacionados con las categorías en discusión.

5. Resultados de la categoría *participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes en la cotidianidad*



Para efectos de contextualizar la ubicación de los actores, se especifican en el anterior mapa de Colombia los departamentos⁴ en los cuales se desarrolló la investigación.⁵

Los jóvenes y las jóvenes de los tres contextos concuerdan en que la participación ciudadana se expresa y se practica en los territorios habituales compartidos, porque es en ellos donde a diario emerge la posibilidad de recrear sus sentidos, sus verdades y sus prácticas políticas. Es en aquellos ámbitos generales de convivencia donde se hace evidente esa materialización de comportamientos, esas “*maneras de hacer y formas de proceder*” (Castillo, 2011, p. 105) que se comprenden como prácticas políticas al estar atravesadas por expresiones de poder, y desde las cuales los sujetos se objetivan y se narran. Las prácticas políticas se entienden como manifestaciones de sujetos históricos, que permeados por la cultura construyen sus pautas de acción, los niveles de significación en sus realidades y sus criterios propios, a partir de los cuales se sitúan en el mundo en relación con los otros.

Por tal razón, la vida cotidiana se convierte en escenario de indagación de los sentidos de participación ciudadana de los sujetos jóvenes; tal como afirma Reguillo (2000), “los contornos imprecisos del sujeto y sus prácticas han colocado al centro de los análisis la vida cotidiana de los mundos juveniles, no necesariamente como tema, sino como lugar metodológico desde el cual interrogar a la realidad” (p. 39); es decir, la indagación se ubica en los propios territorios de las personas jóvenes.

De esta manera, los sujetos jóvenes de contextos rurales se encuentran alrededor de sus procesos organizativos en el territorio

y convergen desde su liderazgo en cada corregimiento⁶, siendo referentes de vida para otros jóvenes, al tiempo que sus hogares, espacios académicos y ámbitos formales de incidencia política están atravesados por sus particulares apuestas transformadoras. Así lo confirma el testimonio de uno de los líderes juveniles participantes en la investigación:

¿Para qué estar con los pelaos que piensan en transformar su comunidad? ¡Noool!, ya estamos con estos que han avanzado en su pensamiento, vamos ahora a estarnos con otros que necesiten iniciar el proceso. Entonces nosotros sí verdaderamente somos líderes y queremos transformar, no cambiar, porque uno cuando cambia una persona, transforma su esencia y hay que mirar hasta dónde podemos cambiar a las personas y el cambio es una decisión individual. Y el transformar es una acción colectiva que ayuda a transformar a las personas. Nosotros estamos ahora en el parche de los pelaos de la esquina porque yo digo, bueno, ya los pelaos con los que yo he estado anteriormente, ya saben pa’ dónde quieren ir, entonces ¿para qué sigo con ellos? Sí, mantengo esas relaciones, pero he vinculado a personas que no tenían que ver con los procesos aún, hemos ido ampliando la participación (Juan Carlos, 21 años, Corregimiento Timba, Jamundí).

Por su parte, los jóvenes y las jóvenes de contextos urbanos de los municipios⁷

4 De acuerdo con el Artículo 298 de la actual Constitución Política de Colombia (1991), es una entidad territorial que goza de autonomía para la administración de los asuntos seccionales y la planificación y promoción del desarrollo económico y social dentro de su territorio en los términos establecidos por la Constitución y las leyes. Los departamentos ejercen funciones administrativas, de coordinación, de complementariedad de la acción municipal, de intermediación entre la Nación y los municipios y de prestación de los servicios que determinen la Constitución y las leyes.

5 Los Departamentos en los cuales se desarrolló la investigación fueron Risaralda, en los municipios de Pereira, y en el Valle del Cauca en los municipios de Cali y Jamundí.

6 Según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (1996), un corregimiento municipal (C): es una división del área rural del municipio, la cual incluye un núcleo de población, considerada en los Planes de Ordenamiento Territorial, P.O.T. El artículo 117 de la ley 136 de 1994 faculta al concejo municipal para que mediante acuerdos establezca esta división, con el propósito de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos de carácter local.

7 De acuerdo con el Artículo 311 de la actual Constitución Política de Colombia y la Ley 136 de Junio 2 de 1994, es la entidad territorial fundamental de la división político-administrativa del Estado, con autonomía política, fiscal y administrativa dentro de los límites que le señalen la Constitución y las leyes de la República. Sus objetivos son la eficiente prestación de los servicios públicos a su cargo, la construcción de las obras que demande el progreso local, la ordenación de su territorio, la promoción de la participación comunitaria en la gestión de sus intereses y el mejoramiento social y cultural de sus habitantes.

en la práctica diaria viven la participación tanto en la universidad -mediante los roles de representantes estudiantiles, miembros integrantes de grupos musicales, de teatro o de equipos deportivos-, como también en el ámbito local de convivencia, interviniendo en la situación de sus parques, convocando a otros sujetos jóvenes habitantes del barrio a que se organicen para formar conciencia ambiental, para vincularse a los grupos artísticos y a los talleres educativos que funcionan al interior de las iglesias. Todas estas experiencias nutren la convivencia de la gente joven provocando desplazamientos de sus valoraciones y de sus significados aprendidos de ciudadanía. Al respecto, uno de los jóvenes del contexto urbano universitario de Pereira, narra:

La reflexión final es que nos queda la tarea a todos, no sé... como de cuestionarle a la gente. ¿Qué puede hacer? por ejemplo, ¿qué propuesta tengo yo?; ya me diseñé como representante estudiantil un taller de primíparos pa' los pelados, ya está listo, ya está montado desde la representación estudiantil (Giovanny, 21 años, Pereira).

El cuestionamiento de los jóvenes y de las jóvenes se presenta en la forma como se ejerce la ciudadanía, el liderazgo y la agencia; no como un acontecimiento eventual, sino como materialización de comportamientos insertos en el escenario de sus realidades cotidianas, comportamientos de carácter periódico. Al mismo tiempo, los jóvenes y las jóvenes cuestionan las intencionalidades y los fines de dichas acciones, teniendo como horizonte el aporte individual a las transformaciones sociales y la construcción de proyectos colectivos.

Territorios diversos para la participación

Como ejemplo de la participación en los espacios cotidianos, los sujetos jóvenes de la investigación mencionan la producción de abono orgánico en las fincas, la práctica de la agricultura tradicional, las caminatas y avistamientos en entornos naturales en el caso de la gente joven del contexto rural; hasta el reciclaje en casa y en la universidad, la práctica asidua del vegetarianismo como forma de

respeto a la vida de los animales, el rechazo al maltrato animal, el empleo de elementos estéticos como *piercings* y cabello fucsia a manera de irrupción a las pautas establecidas que demarcan el comportamiento del “buen ciudadano”, para el caso de las personas jóvenes urbanas, pues como afirma Reguillo (2000), se trata también de “hacer salir de su ‘clandestinidad’ los dispositivos a través de los cuales los cuerpos juveniles subvierten el orden programado” (p. 94), dispositivos que se convierten en prácticas políticas cotidianas.

En relación con lo anterior, podemos afirmar que los jóvenes y las jóvenes buscan coherencia en las múltiples dimensiones de sus vidas, buscan la correspondencia entre la vida pública y la vida privada, pues para ellos y ellas es importante que sus discursos tengan validez en cualquier momento y lugar, y que sus comportamientos sean ejemplares para una comunidad rural y universitaria que los reconoce como líderes y como actores sociales. Por tal razón, para ellos y ellas la dimensión ética-ambiental, por ejemplo, no se relega exclusivamente al ámbito público sino que se interioriza, transformando así visiones de mundo que generan otras formas de habitarlo, otras formas de ubicarse en él, y que los llevan a un replanteamiento de las relaciones cotidianas con los otros y con la naturaleza.

Los jóvenes y las jóvenes valoran cada práctica que realizan como un paso para lograr transformaciones sociales, aunque reconozcan que ciertas acciones no generen grandes impactos o no lo hagan en el plazo inmediato, pues son conscientes de que cada persona debe empezar con el cambio aunque sea parcial desde el nivel individual y sus entornos de incidencia más cercanos. Además, tienen claro que una sola persona no hace el cambio, pero que este germina en la conciencia cada quien. Esta concepción de los sujetos jóvenes está relacionada con el planteamiento que realiza Touraine (2000) del *actor social*, cuando afirma que “el único lugar donde puede efectuarse la combinación de la instrumentalidad y la identidad, de lo técnico y lo simbólico, es el proyecto de vida personal” (p. 21).

En este sentido, las personas jóvenes resaltan la importancia de participar en algo -“aunque

sea pequeño”- pues las transformaciones no tienen que darse en grandes dimensiones, ya que consideran que estas son significativas tanto a nivel individual como social. De manera que se entiende, como señala Touraine (2000), que “en un mundo en cambio permanente e incontrolable no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor” (p. 21); es decir, que las prácticas individuales y cotidianas que realizan los jóvenes son igualmente significativas en la medida en que transforman los sentidos que los sujetos le dan a las acciones del diario vivir.

Y es en aquel empezar por lo cercano y lo pequeño que estas personas jóvenes no solo se han asumido sujetos de su devenir, sino facilitadores para otros que se van insertando en las experiencias participativas y organizativas comunes, es decir, se han asumido transformadores de la cotidianidad de otros sujetos jóvenes. En estas prácticas formativas y comunicativas valoradas altamente por ellos, se convierten en líderes e interventores estratégicos de los mundos de vida juveniles, con capacidad de agenciar potentes procesos de cambio. Confirmando lo anterior, se resalta en los testimonios de los jóvenes y de las jóvenes la existencia de liderazgos polifacéticos, donde se participa y visibiliza la capacidad de agencia de diversas formas de incidir y en múltiples espacios de construcción colectiva, tanto institucionales como no institucionales.

Para poder transformar esta forma de ejercicio de poder aquí en Jamundí hay que estar adentro de ellos y conocer cuáles son las estrategias que usan ellos (...) antes la gente votaba por el partido ahora vota por las personas (...) hay que estar adentro pero nunca perder su esencia (...) para poder transformar hay que entrar a pertenecer a esas masas porque si no nunca vamos a hacer nada (Juan Carlos, 21 años, Corregimiento Timba, Jamundí).

Yo soy el representante estudiantil de la facultad de mecánica y yo participo en las asambleas generales de estudiantes, y también discuto sobre los diferentes foros; tengo un grupo de amigos que son los de diversidad sexual

y discutimos temas sobre los derechos sexuales y reproductivos, pues esos son como los principales, ah, y también con los grupos de compañeros el hecho de sentarse uno a hablar de cualquier cosa lo implica pues a uno empezar a construir posiciones políticas, y Cultura Ciudadana (...) y el Servicio Social (Giovanny, 21 años, Pereira).

Las formas de participación de la gente joven son multidimensionales; reflejan las diversas causas y apuestas tanto individuales como colectivas, de modo que no se encasillan en una modalidad o en un único interés. Se evidencia en sus prácticas la pluralidad de ideas, búsquedas y acciones emprendidas por los sujetos jóvenes como un reflejo de la heterogeneidad de formas en las que se configuran como ciudadanos y ciudadanas, siendo para ellos y ellas una posibilidad la fusión de horizontes y el mestizaje de formas de acción y concepciones de lo político, además de la resignificación de prácticas tradicionales y la reapropiación de elementos culturales y del mercado para agenciar otras manifestaciones políticas.

De esta manera, en la investigación participaron jóvenes que “repolitizan la política desde afuera, sirviéndose para ello de los propios símbolos de la llamada *sociedad de consumo*” (Reguillo, 2000, p. 28), y jóvenes que, incluso simultáneamente, le siguen apostando a la participación a través de mecanismos formales resignificando la concepción y el valor de dichas prácticas, desarrollándolas en un claro ejercicio crítico pues precisamente las emplean para transformarlas.

Por tal razón, los jóvenes y las jóvenes de la investigación participan en ejercicios de representación estudiantil, en Consejos Municipales de Juventud, en organizaciones locales, en ejercicios sistemáticos de veeduría electoral, pero también participan en redes sociales con fines políticos, usan las tecnologías de la información como herramienta para la participación, se reapropian de elementos estéticos como posibilidad de otras manifestaciones, incorporan la visión que les brinda el arte para agenciar otros modos de vida. Y es allí, donde juegan principalmente los elementos culturales, que se intensifica

el carácter cotidiano de la participación, pues el sujeto no puede desprenderse de su bagaje cultural y se ve permeado en sus acciones y concepciones por las formas de construcción identitarias y por las adscripciones culturales de creciente carácter voluntario, entendiendo que “las diferencias culturales son un elemento sustantivo para la decisión y la participación política” (Reguillo, 2003, p. 4).

De esta manera, afirmamos con Reguillo (2000) que las pistas para comprender el futuro de las sociedades y la inclusión para la gente joven, están en comprender la complejidad de sentidos en que ellos y ellas habitan el espacio público, que no puede restringirse al ámbito estrictamente formal, sino a la heterogeneidad de las prácticas como territorio privilegiado de los sujetos jóvenes para *ser ciudadanos y ciudadanas en el hacer*.

Yo pertenezco al grupo ambientalista de la facultad que se llama A Desalambrar; es un grupo de ambientalismo popular, entonces maneja el ambientalismo al servicio del pueblo, entonces vamos a hacer trabajo social a una invasión que se llama “La Cascada” y queda en Cuba [una comuna de Pereira] (...) haciendo pues en un inicio huertas comunitarias, ayudándolos como a organizarse porque ellos no tienen ni junta de acción comunal ni nada, entonces pues no vamos allá como “¡ay los salvadores!”. No, ni tampoco asistencialismo ni a darles comida ni nada de eso sino como ayudar a orientarlos en ese proceso de que se organicen, que luchen por sus derechos (...) como que sean también un poquito conscientes de su realidad (Mariana, 19 años, Pereira).

Ser ciudadano en este momento es ser parte de un contexto (...) ser ciudadano es ser una persona que simplemente ejerce sus derechos y toma decisiones así sea en su casa (...) me considero ciudadana porque participo activamente en mi comunidad, porque participo en mi municipio y porque de alguna manera, de alguna forma comparto y expreso mis ideas con

los demás (Manuela, 22 años, Vereda Varejonal, Jamundí).

La conciencia glocal⁸ de los jóvenes y las jóvenes

Aparece en la gente joven una fuerte conciencia glocal, traducida en la comprensión de fenómenos globales y sus repercusiones locales, así como las posibilidades de incidencia de ellos y ellas como agentes en sus contextos, pues desean ver los resultados de las acciones que realizan; en palabras de Cortina (1998), una *participación significativa* (p. 53). Esta conciencia se corresponde con otras prácticas que superan imperativos territoriales en las que los sujetos jóvenes se incorporan a comunidades transnacionales pues perciben intereses comunes con jóvenes de diferentes geografías (Balardini, 2000), emergiendo otras formas de estar juntos, otros lenguajes y códigos simbólicos posibles gracias a las mediaciones tecnológicas. De esta manera, aparecen en el escenario de lo cotidiano la virtualidad, las redes sociales, las comunidades globales, los lenguajes y formas de expresión a través del ciberespacio como herramientas que pueden brindar la posibilidad de cualificar la información a la cual acceden, la adquisición de códigos mundiales, la integración a nuevas realidades y, sobre todo, la ampliación de sus horizontes de comprensión con el conocimiento de hechos ocurridos en cualquier lugar del mundo.

En toda parte no se universalizan las cosas sino que lo que está viviendo la ciudad de Cali no es lo mismo que está viviendo la ciudad de Medellín y otras ciudades y entonces lo que hay que aprender a conocer es primero desde la localidad y después vamos externalizando, o sea, vamos más hacia afuera pero siempre teniendo en cuenta

8 El término hace referencia a una conciencia planetaria, globalizada, donde lo que pasa en el mundo no le es ajeno a los sujetos jóvenes, quienes se conectan, informan y actualizan a través de las redes mundiales. Sin embargo, los jóvenes y las jóvenes priorizan el espacio próximo, el ámbito local y la vida cotidiana como territorio para realizar sus prácticas y ejercer su ciudadanía.

también lo que son los valores (Maicol, 26 años, Cali).

El concepto de cómo yo soy ciudadano no lo veo tan ligado al territorio, es con respecto a lo que uno piensa; cuando uno toma posición con respecto a cualquier tema que involucre a la sociedad ejerzo mi acción como ciudadano, igual ese ciudadano es del mundo, uno no puede hablar como ciudadano colombiano, como la estructura de haber nacido en el territorio; pero se puede hablar de ese ciudadano del mundo porque nos conmueven muchas cosas (Giovanny, 21 años, Pereira).

Para los jóvenes y las jóvenes, la internet y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información son herramientas potentes políticamente pero se desaprovechan por el consumismo y la banalidad con que se usan. Es así como las personas jóvenes creen que la participación ciudadano-política es posible mediante la construcción de redes sociales virtuales como nuevas formas de emancipación social, intentando no dejarse absorber por fuerzas reguladoras como el mercado del consumo.

En el mismo sentido, los sujetos jóvenes son conscientes de la presión que ejerce el tiempo social sobre sus actitudes, pensamientos y prácticas, excluyendo los tiempos personales para la reflexión constructiva frente a las tensiones sociales y económicas que contextualizan sus vidas. Es aquí donde aparece un dilema para la gente joven entre la inclusión y la exclusión:

Los medios de comunicación te empiezan a vender el nuevo teléfono móvil, el portátil, los nuevos zapatos, la ropa, la moda, pero entonces esto te distrae de la pobreza, de la necesidad; si uno no se concientiza de todas estas problemáticas que tenemos y dice, ¿ah, existe? Y es muy fácil evadirse de todo esto, yendo a un centro comercial o poniendo en la televisión el reality show (Maicol, 26 años, Cali).

Los jóvenes participan en lo cultural es porque no hay una decisión grande, no hay cuestión de plata, es por eso porque allí no hay una decisión económica que mueva al país, que mueva el municipio, por eso son los lugares donde verdaderamente hay una participación gratis, no tienen ningún costo (Juan Carlos, 21 años, Corregimiento Timba, Jamundí).

Esta inclusión subordinada revestida de independencia y de derechos individuales, refuerza en las personas jóvenes prácticas dependientes que debilitan el potencial de agencia que pueden desarrollar. Melucci (2001) corrobora la situación anterior señalando que:

Se encuentran presentes nuevas desigualdades en función de la disparidad en el acceso a los medios con los que se puede definir el sentido de la acción, se puede construir la identidad individual y colectiva o se pueden salvaguardar las raíces de la cultura de origen (p. 54).

Pues, como este autor afirma, hay una inclusión subordinada en el consumo de masas, que conlleva la manipulación de la conciencia y la imposición de estilos de vida. Sin embargo, los jóvenes y las jóvenes perciben el poder hegemónico que tienen los medios de comunicación y el mercado de las tecnologías de información en la configuración de subjetividades y de prácticas políticas para la producción y consumo de un mercado unificador de sus visiones, de sus valores y de sus proyectos de vida. Son conscientes de que esta lógica los excluye de la participación en procesos colectivos situados que modifiquen sus territorios corporales y sociales.

De la misma manera, los sujetos jóvenes señalan que la cultura de masas los incluye de forma velada, resultando ser un mecanismo de control que los presiona-induce a participar en la cultura del consumo. Ante estas presiones, los jóvenes y las jóvenes irrumpen con una significativa conciencia global reflejo de sus ejercicios responsables de ciudadanía, que los interpela a hacer parte constitutiva de procesos

de planeación participativa juvenil detonadores de desarrollo, tanto en los ámbitos comunitarios y universitarios como en los ámbitos privados que integran su cotidianidad. Pero además, esta visión glocal les impone retos, tales como: permanecer con ánimo vigilante ante las formas persuasivas con las que la publicidad, la tecnología y los medios intentan mantenerlos en el confort consumista, estar informados acerca de lo que acontece en torno a la situación de la gente joven y de la ciudadanía, en relación con la injusticia social y con las inequidades que aún subsisten en las garantías de unos mínimos derechos fundamentales basados en la igual dignidad de todo ser humano.

Los jóvenes y las jóvenes, una reserva de acción transformadora

Los sujetos jóvenes participantes de esta investigación se sienten y se asumen sujetos políticos autónomos y responsables; son conscientes de que marcan una diferencia respecto a los demás jóvenes, razón por la cual hay una crítica muy fuerte ante la pasividad y el conformismo de sus pares, porque sienten que están llamados a ejercer un papel protagónico en el cambio de la sociedad y confían en que pueden hacerlo. Están conscientes de que deben involucrarse en prácticas que los potencien como sujetos políticos y que los cualifiquen; en este sentido, Touraine (2000) señala que es precisamente desde el sujeto juvenil en su cotidianidad que existe la potencia para la transformación y se hacen posibles relaciones, capacidades y construcciones de sentidos que comprometen la apertura de otros órdenes de pensamiento para los proyectos colectivos.

Yo no creo que nosotros seamos débiles, yo creo que somos tan fuertes para hacer lo que queramos, sino que no somos conscientes ni lo queremos ser porque nos parece perezoso, nosotros estamos en una cultura que no le interesa el para qué, nos volvemos conformistas, entonces ahí es donde estamos creando un error, porque si otro lo intentó y falló eso quiere decir que hubo algo por lo que falló; pero si lo pudo intentar es porque sí se puede (Viviana, 21 años, Cali).

Muy gratificante saber que uno al

menos está haciendo algo, uno puede decir que “bueno, eso no va a cambiar el mundo” pero entonces hacer eso o no hacer nada y tratar claro está de hacer muchas otras cosas y transmitir conocimiento a la gente, enseñarles a escribir (...) al menos nosotros queremos estar como acompañando y en un proceso de ayudar a la comunidad en lo que más podamos desde nuestro conocimiento dentro de la universidad y desde lo que queremos hacer para la sociedad (Mariana, 19 años, Pereira).

Los jóvenes y las jóvenes coinciden en afirmar que se consideran agentes de cambio, y más aún, que se trata del proyecto de vida de muchos de ellos y de ellas: los sujetos jóvenes universitarios desde su formación profesional, y los sujetos jóvenes rurales en su trayectoria como líderes comunitarios y juveniles, ligada a su historia de vida y a procesos formativos desde la infancia. Sin embargo, estos jóvenes y estas jóvenes están en una tensión entre la esperanza y la desesperanza; confían en que los procesos formativos los llevarán a comprender más la realidad para desarrollar su participación de forma más cualificada y eficaz, de manera que los habilite como interlocutores válidos ante los representantes institucionales y ante otras instancias académicas y comunitarias con las cuales construir propuestas de desarrollo humano en sus ámbitos de convivencia.

Ellos y ellas consideran que tienen “una ventaja” frente a otros sujetos jóvenes gracias a que han recibido formación en valores morales para la ciudadanía en espacios formales e informales de sus diferentes contextos, situación que valoran ampliamente y que sienten que los diferencia, que les permite tener un pensamiento diferente (crítico, consciente, solidario). Esta valoración positiva es relevante pues los jóvenes y las jóvenes de los tres contextos la comparten a pesar de las difíciles situaciones que viven a nivel individual, familiar y social, a las cuales han logrado resistir día a día teniendo como fundamentación sus principios, sus convicciones, sus ideales de vida, el propósito de transformación social y el deseo del buen vivir, que en el caso de la gente

joven de contextos rurales la ha convertido en modelo para otros.

Nosotros también hemos tenido mucha influencia de organizaciones como Plan, entonces nos han formado desde muy chiquitos en este cuento. Nos han inducido a ese tipo de cosas, a generar conciencia, a tener criterio, a construir nuestra ética; entonces digamos que los chicos de la zona urbana de pronto no han tenido ese tipo de formación (Tatiana, 19 años, Corregimiento Potrerito, Jamundí).

Pues yo creería que al estar en un espacio así (Cultura Ciudadana) estamos organizados de cierta manera; al entrar a grupos, colectivos, no sólo organización como tal estudiantil, cineclubs, como grupitos de estudio donde se intenta formar procesos académicos o lo que sea, pues me parece que eso es estar organizado, no dentro de esa organización pues que se proyecta a futuro y se visiona, se visiona, y es una organización de unidad nacional, no (...) organizarse implica que va a haber un compromiso y una responsabilidad mayor a que si nadie pertenece a nada y nadie quiere estar en nada; entonces eso no va a tener como ningún fruto ni ningún resultado (Mariana, 19 años, Pereira).

Consideran que viven unas situaciones condicionantes, originadas en el modelo de desarrollo económico vigente y en el modelo de la sociedad patriarcal que se trasladan a sus universidades y corregimientos. Esta condicionante tiene que ver con la limitante de reconocimiento auténtico a los jóvenes y a las jóvenes por parte de la sociedad como agentes de cambio, reconocimiento que valide sus exigencias e ideales de un mundo mejor, poniendo a prueba la tesis de Cortina (1998) en la que afirma que “aquel a quien no se le trata como ciudadano, tampoco se identifica a sí mismo como tal” (p. 93). Así, los jóvenes y las jóvenes ven una sociedad civil y un Estado desconocedores de su potencial creativo para organizar y agenciar modos de vida distintos, de la capacidad para ser agentes de desarrollo

de sus comunidades, de los proyectos políticos que pueden estar detrás de sus múltiples formas de expresión.

De modo que se habla de sujetos que hoy por hoy están construyendo su participación ciudadana no tanto en las esferas formales, instituidas y mediadas por el poder, sino en los propios contextos de acción y producción simbólica que diariamente rodean la vida juvenil. Son sujetos que se sienten como fuerza política para la acción transformadora, que en la ejecución de acciones tienen siempre como referencia al otro para trascender, acciones cristalizadas en prácticas que expanden los valores y los derechos como condiciones para vivir la ciudadanía hoy, para vivir una ciudadanía plural, cimentada en las diferencias pero también en las convergencias de las interacciones humanas.

Se trata de jóvenes que tienen una visión muy positiva sobre sí mismos, reconocen los valores y las concepciones que los caracterizan como líderes, como agentes de cambio en sus contextos, como sujetos políticos. Los jóvenes y las jóvenes hacen un llamado a la educación que humanice, a una educación que propenda por la integridad del ser, una educación que no se limite al sistema educativo y que se concrete en comunidades educadoras; es un llamado que hacen los sujetos jóvenes a no fragmentar las dimensiones del ser humano y a considerar su desarrollo como un proceso holístico, a no limitarlos a disciplinas y mallas curriculares ni a espacios formales e institucionalizados.

Cuando nosotros aprendamos a tener un pensamiento colectivo es que se va a mejorar el tema, esa herramienta política tan poderosa que tenemos en el país cuando dejemos de pensar individualmente para pensar más colectivamente (Lina María, 22 años, vereda Varejonal, Jamundí).

Vemos que hay la posibilidad de una mejor educación pero no hay como esa escucha y eso de llevarlo a la práctica... entonces yo creo en una revolución de pensamiento estudiantil pero de forma pacífica, con propuestas (Viviana, 21 años, Cali).

En relación con lo anterior, Touraine (1998) declara: “Llamo sujeto a este esfuerzo del individuo por ser actor, por obrar sobre su ambiente y crear de este modo su propia individuación, a la que doy nombre de subjetivación porque se vuelve la concreta valorización de un objetivo” (p. 60). Las construcciones y dinimizaciones de los jóvenes y las jóvenes en distintos ambientes se encaminan hacia este deseo de ser actores de su propia vida, contribuyendo a la emergencia de otros sentidos en las acciones e intereses comunes.

Esta conciencia de la realidad que viven, su ubicación como actores sociales en sus entornos, hace que se apropien de la responsabilidad que acompaña el asumirse como ciudadano y ciudadana, proponiendo y aportando desde su lugar en el mundo, a partir de sus capacidades y posibilidades, responsabilidad que además dotan de sentido su proyecto de vida. Es así como la construcción de la subjetividad juvenil implica hoy una persona más responsable de sus propias decisiones, que enfrenta el tránsito entre la experiencia social y la experiencia interior.

La oscilación permanente entre el tiempo interno -el que les pertenece como individuos- y el tiempo externo -el que producen en colectivo- empuja a los sujetos jóvenes a hacer un uso de la libertad responsable, pues la capacidad de elegir para la acción es latente en ellos, ante unas realidades territoriales locales que los presionan, pero que a la vez, por iniciativa propia y con pasión, están decididos a modificar. Es sentir la presión de la elección en el tiempo “como responsabilidad ante uno mismo y ante los demás, como reconocimiento de lo que hemos sido y de lo que podemos ser” (Melucci, 2001, p. 145).

Es así como en los sujetos jóvenes de los contextos urbanos se trasluce a diario un sentido amplio de la ciudadanía hacia el territorio universitario; lo sienten como suyo, es su otra casa, porque allí en muchos de sus lugares invisibles y en tiempos indistintos han podido desplazar sus mundos interiores para la construcción con sus pares de nuevos intentos para compartir la vida universitaria. Lo mismo acontece con los jóvenes y las jóvenes de los

contextos rurales, para quienes el habitar un territorio local pequeño no los sustrae de sentir y de tomar como suyas las problemáticas de su municipio, a la par que intentan rescatar sus tiempos internos para sí mismos y para la autorreflexión.

Cabe añadir que estas formas disímiles de la gente joven por experimentar cotidianamente sus subjetividades políticas en las prácticas de participación ciudadana, las corrobora Melucci (2001) al señalar que:

Necesitamos nuevas capacidades para el contacto inmediato e intuitivo con la realidad. Estos requisitos desplazan las fronteras entre lo interior y lo exterior, y subrayan la necesidad de mayor autoconsciencia y responsabilidad, de un contacto más estrecho con nuestra experiencia interior (p. 127).

De allí que los jóvenes y las jóvenes de estos particulares contextos no conciben sus mundos y tiempos internos fragmentados del mundo y de los tiempos formales, porque es mediante esta constante simbiosis como se potencia su capacidad para trascender a otros pensamientos, a otros significados con los cuales renovar sus prácticas políticas diarias en comunidad.

Ciertamente, las personas jóvenes consideran que no es permitido olvidarse de sí mismos por entregarse a los demás, y que por el contrario es empezando por ellos mismos que se deben proyectar las transformaciones, desde el ejemplo que dan a sus semejantes y la coherencia en su diario vivir, razón por la cual consideran que el ser humano debe potenciar las diversas dimensiones de su desarrollo pues el objetivo permanente es ganar en humanidad lo que contribuya al buen vivir, concepción que pasa no sólo por su papel como agentes y sujetos en el espacio público sino también por la recreación, los estilos de vida saludables, las relaciones sociales y su grupo de amigas y amigos, la vida familiar y el goce de sus libertades individuales.

6. A manera de conclusiones

Los resultados presentados a partir de la investigación cobran relevancia social por las

reflexiones críticas y las comprensiones logradas por un grupo de jóvenes pertenecientes a tres regiones de Colombia, alrededor de las concepciones, las valoraciones, los motivos y fines de sus prácticas políticas que inciden en los sentidos genuinos que le han dado a la participación ciudadana, dimensionándola hacia los territorios críticos de la exclusión, de la negación de derechos, de la injusticia social, pero también hacia la vivencia de la participación en los territorios cotidianos urbanos-universitarios y rurales-comunitarios, y hacia la responsabilidad que les atañe en la ampliación de las posibilidades de otros modos de coexistir y de practicar la vida en comunidad.

Los sujetos jóvenes han encontrado formas para hacer su participación ciudadana significativa, es decir, formas en las que ellos y ellas puedan conocer los resultados e impactos de sus acciones, donde realmente puedan incidir en las decisiones y aportar a las transformaciones sociales. Las formas que han encontrado están situadas en sus territorios locales y en la vida cotidiana, sin esperar grandes transformaciones, más bien valorando los cambios a nivel local, individual y comunitario, a partir de la comprensión de que los cambios germinan en la conciencia de cada quien, apuntando a tener por horizonte a la humanidad. La gente joven comprende que las prácticas individuales y cotidianas son significativas en la medida en que transforman los sentidos que los sujetos le dan a las acciones del diario vivir.

Fortalecer la participación ciudadana en la cotidianidad les exige a los jóvenes y a las jóvenes como sujetos políticos, mayor coherencia entre las prácticas realizadas en su vida privada y en su vida pública, donde se evidencie la integralidad de ese sujeto político que también se hace visible desde el ejemplo y el liderazgo.

Las formas de participación de las personas jóvenes son multidimensionales, reflejan las diversas causas y apuestas tanto individuales como colectivas, y se caracterizan por los liderazgos polifacéticos. Los sujetos jóvenes participan de formas heterogéneas, resignifican prácticas tradicionales, y se apropian de

elementos culturales y del mercado para agenciar diversas manifestaciones políticas. Es un reflejo de la complejidad de formas en las que los jóvenes y las jóvenes habitan el espacio público y se configuran como ciudadanos y ciudadanas.

Dicha complejidad incluye la conciencia global de la gente joven y trae al escenario de lo cotidiano la virtualidad, el ciberespacio, las redes sociales, y con ello la posibilidad de vincularse a causas mundiales que trascienden el territorio local. Sin embargo, consideran que estas formas de participación son altamente cooptadas por el mercado, despolitizándolas como herramientas y lugares de transformación.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. (2011). *Módulo Investigación Cualitativa* [CD-ROM]. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
- Alvarado, S. V. & Vommaro, P. A. (comp.) (2010). *Jóvenes, cultura y política en América latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires: Clacso-Homo Sapiens.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Balardini, S. (comp.) (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Clacso.
- Castillo, J. R. (2011). La configuración de las prácticas políticas en estudiantes universitarios. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 101-124). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Oficina de Desarrollo Social de la Cepal.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.

- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Anthropos, Universidad de Manizales, Cinde.
- Herrera, M. C., Infante, R., Pinilla, A. & Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Igac (1996). *Diccionario Geográfico de Colombia*. Bogotá, D. C.: Igac.
- Melucci, A. (1995). Actores, clases y movimientos sociales. El conflicto y la regla: movimientos sociales y sistemas políticos. *Sociológica*, 10 (28), pp. 1-7.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Revista Última Década*, (019), pp. 1-20.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Referencia para citar este artículo: Ponce-Lara, C. (2013). La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 603-615.

La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile*

CAMILA PONCE-LARA**

Doctoranda en Sociología de la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) y en la Universidad de Chile.

Artículo recibido en enero 21 de 2013; artículo aceptado en mayo 15 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Durante 2006 y 2008 los jóvenes secundarios de Chile y Francia se movilaron para defender y mejorar la calidad de la educación. El objetivo de este artículo es analizar ambas movilizaciones y los factores que influyen en la construcción de la identidad política, las orientaciones políticas, el rol del liceo como socializador político, como también la importancia de las socializaciones políticas. Se utilizó una metodología cuantitativa, descriptiva de carácter exploratorio y también una metodología cualitativa. Los resultados demuestran que los estudiantes chilenos a diferencia de los franceses, presentan dificultades para identificarse con los partidos políticos aunque presenten valores políticos definidos. Asimismo, la socialización primaria se impone en los estudiantes y el rol del liceo es fundamental para movilizarlos y estrechar lazos políticos. Además, este artículo aporta a la investigación comparativa de movimientos estudiantiles en configuraciones sociales divergentes.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): socialización, movimiento estudiantil, participación política, formación política.

Political socialization in the classroom: A comparative study of french and chilean mobilizations

• **Abstract (analytical):** During 2006 and 2008 the young secondary school students from Chile and France mobilized to defend and improve the quality of education. The objective of this article is to analyze both mobilizations and the factors that influence the construction of political identity, political orientations, the role of high school as a political socializer, as well as the importance of political socializations. A quantitative, descriptive methodology of exploratory character was used and also a qualitative methodology. The results demonstrate that the Chilean students unlike the French, present difficulties when it comes to identifying themselves with political parties although they present defined political values. In like manner, the primary socialization imposes itself among the students and the role of high school is fundamental to mobilize them and to strengthen political ties. Furthermore, this article contributes to comparative research of student movements in divergent social configurations.

Keywords (Social Science Unesco Thesaurus): socialization, student movements, political participation, political education.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área de sociología; subárea: otras sociologías específicas) presenta los resultados de la investigación denominada *La socialisation politique des jeunes: Comparaison entre les lycéens chiliens et français dans un contexte de mobilisation*, que la autora realizó entre enero y junio del 2009 y que fue presentada para optar al título de Magíster de Investigación en el Institut d'Études Politiques de Paris, aceptada el 6 de septiembre de 2009.

** Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Maestra en Políticas Comparadas de América Latina del Institut d'Études Politiques de Paris, Candidata a Doctora en Sociología en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (Ehess) y la Universidad de Chile. Correo electrónico: camila.poncelara@gmail.com

A socialização política na sala de aula: Comparação entre as mobilizações da França e Chile

• **Resumo (analítico):** Durante 2006 e 2008 os jovens do ensino médio do Chile e da França se mobilizaram para defender e melhorar a qualidade da educação. O objetivo deste artigo é analisar ambas as mobilizações e os fatores que influem na construção da identidade política, as orientações políticas, o papel da escola como socializador político, como também a importância das socializações políticas. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, descritiva e de caráter exploratório e também uma metodologia qualitativa. Os resultados demonstram que os estudantes chilenos, diferentemente dos franceses, apresentam dificuldades para se identificar com os partidos políticos, embora apresentem valores políticos definidos. Desta forma, a socialização primária se impõe aos estudantes e o papel da escola é fundamental para mobilizá-los e estreitar seus laços políticos. Também este artigo aporta à investigação comparativa de movimentos estudantis em configurações sociais divergentes.

Palavras-chave (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco): socialização, movimento estudantil, participação política, formação política.

-1. Introducción. -2. La socialización política y las variables de estudio. -3. Movilизaciones estudiantiles. -4. Metodología -5. Estudio de caso. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante el año 2006 y 2008, en Chile y Francia se produjeron importantes movilizaciones sociales. Los movimientos de estudiantes de secundario *les lycéens* (estudiantes entre 14 y 18 años) fueron los actores sociales más importantes de los últimos años, y con peticiones de reforma y reivindicaciones claras encararon a los representantes de sus respectivos países. Los estudiantes y las estudiantes de Francia— más los de la Universidad— protestaron contra el proyecto de ley CPE (Contrato de Premier Empleo) que precarizaba el trabajo de los más jóvenes; y más tarde contra la ley del Ministro Darcos, que tenía como objetivo cambiar el sistema educativo en el nivel llamado *seconde* (antepenúltimo año del liceo) suprimiendo materias y horas de docentes.

Mientras que en el caso chileno, los estudiantes y las estudiantes se oponían a la ley Loce (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), exigiendo el fin de la municipalización y de un sistema segregado y excluyente. En este contexto, podemos preguntarnos cómo se elaboraron estas ideas y con quiénes los estudiantes y las estudiantes discutían de política, y así analizar si el liceo tuvo realmente un rol de “laboratorio” en la construcción y elaboración de un movimiento estudiantil. De esta manera, en este estudio comparativo busco también conocer las diferentes socializaciones

políticas que influyen a los estudiantes y a las estudiantes de Chile y de Francia, y entender las diferencias que se producen en la construcción de su imaginario político.

Resulta interesante comparar a Francia y a Chile, puesto que Francia tiene una tradición de manifestación ciudadana bastante sólida. Los sindicatos y los partidos políticos atraen miles de personas en cada manifestación, donde cada Primero de Mayo se congregan multitudes para marchar por las principales ciudades francesas. Tanto así, que en el año 2012 se congregaron 750.000 personas en toda Francia, y para las manifestaciones contra la extrema derecha de Le Pen en 2002 se contabilizaron más de un millón de personas. Sin embargo, la tasa de abstención electoral de los sujetos jóvenes entre 18 y 25 años de edad, en la primera vuelta en 2002, alcanzó un 35%, y las elecciones legislativas de la primera vuelta el mismo año llegaron a un 51% de abstención juvenil.

En Chile, las protestas fueron muy importantes para demostrar el descontento ciudadano durante los últimos años de dictadura en los años ochenta, pero durante la transición democrática en los años noventa, las manifestaciones fueron pequeñas y con bastante represión policial. Sin embargo, hay una transformación a partir del 2006 con manifestaciones con alta convocatoria entre los jóvenes y las jóvenes.

Por otro lado, la participación política de los chilenos y chilenas en política era bastante baja: las inscripciones electorales de las personas jóvenes entre 18 y 29 años de edad, no superaban el 30,7% en el año 2006, mientras que la participación de este mismo grupo etario en partidos políticos era de un 1,7% (Instituto Nacional de la Juventud, 2006).

2. La socialización política y las variables de estudio

La socialización política -incluyendo la de los sujetos jóvenes- ha sido muy estudiada en Francia por politólogas como Muxel (2001) y Percheron (1978), mientras que la socialización de la gente joven de Chile se ha analizado desde una perspectiva generacional, en relación con su participación en organizaciones comunitarias como aquellas investigaciones realizadas por Duarte (2004) y Garretón (1999). Asimismo, otros estudios¹ o sondeos políticos han buscado indagar la falta de interés de los jóvenes y las jóvenes hacia la política, y conocer hacia dónde se orientan políticamente.

El liceo, como espacio socializador político, no ha sido estudiado desde esta perspectiva, y el interés surge por su carácter de espacio en el cual se pueden llevar a cabo una multiplicidad de discusiones, la creación de grupos y organizaciones políticas; además, es en este lugar donde los jóvenes y las jóvenes apprehenden la política, desde un nivel teórico hasta en su ejecución, puesto que es donde votan por primera vez para elegir a sus líderes estudiantiles (tanto del establecimiento como de su clase) y donde aprenden a debatir. Por esta razón resulta interesante estudiar a Everhart (1983), quien se interesa por la cantidad de cosas que las personas jóvenes aprenden en el liceo, fuera de las horas de clases. El autor explica que la gente joven discute muchos más temas que los puramente académicos. Los jóvenes y las jóvenes producen, según Everhart, un conocimiento llamado “regenerativo”, que se presenta solamente entre los grupos

ya formados, como lo serían los estudiantes y las estudiantes de secundaria. Por tanto, propone el autor dar mayor importancia a este conocimiento de códigos (bromas, historias, eventos entre amigos) puesto que es paralelo al conocimiento de la “reificación” (conocimiento aprendido por medio de programas y materias). Este conocimiento regenerativo hace que la gente joven socialice la política más fácilmente que durante las horas de clase, pero dentro del espacio escolar y con sus pares.

Por esta razón, me intereso en la escuela más como un espacio de discusión que como un lugar de aprendizaje. De todas formas, estudiaré el rol de los profesores y profesoras en la construcción del pensamiento político. Para comprender el rol del liceo, primero es necesario entender cómo se organiza la educación en los dos países y el contexto en que se encuentran estos liceos. En el sistema educativo en Francia se puede encontrar dos tipos de subsistemas: el público y el privado (dentro del cual hay diversos estatus); el sistema público está descentralizado y se organiza en *academies* según los distritos, mientras que el sistema privado es minoritario, representando una proporción bastante pequeña de establecimientos educativos.

Mientras que en el sistema educativo chileno coexisten ambas dependencias escolares y además se incluyen los establecimientos *particulares subvencionados*, sistema mixto en el cual los privados reciben financiamiento estatal. Los establecimientos particular subvencionados representan un 55% del total de establecimientos del país, y muchos de los estudiantes y de las estudiantes migran de los establecimientos públicos a los subvencionados buscando una mejor calidad. A pesar de esto, existen muy buenos establecimientos educacionales públicos, particularmente los llamados “emblemáticos”, que se encuentran únicamente en Santiago; por ejemplo el Instituto Nacional, el Liceo Carmela Carvajal y el Liceo Victorino Lastarria. Sin embargo, las estadísticas dan cuenta de que finalmente la mayor proporción de estudiantes con buenos resultados en la Prueba de Selección Universitaria (de ingreso a la universidad) provienen principalmente de liceos particulares. El ranking de colegios 2010 de la Prueba de Selección Universitaria, realizado por la

1 Ver las encuestas anuales sobre Juventud, Participación y Consumo de Medios, realizadas por la Escuela de Periodismo UDP y Feedback. Por ejemplo: Periodismo UDP y Feedback (2012). Jóvenes, Participación y Consumo de Medios. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Universidad de Chile y el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (Demre), demuestra que de los cien mejores establecimientos chilenos, la mayoría son particulares, mientras que sólo tres de la lista son públicos y cuatro son particulares subvencionados².

Para efectos comparativos de este estudio entre países, diferenciaré los liceos de acuerdo con las categorías de *centro* y *periferia*. Estas categorías las elaboré a partir de la investigación de Van Zanten (2001), quien define el liceo de periferia como un liceo que no es solamente de suburbio, si no que acoge a estudiantes necesitados, mientras que los liceos de centro no solo representan el centro urbano sino el centro del conocimiento y de la calidad educativa. Por tanto, los liceos de centro capitalizarán los mejores estudiantes, con nivel socioeconómico elevado y buen rendimiento, a la inversa de los liceos de periferia.

Annick Percheron define la socialización política en los sujetos más jóvenes como la “adquisición de valores y de normas ideológicas y el poder de organización de las percepciones y de sus experiencias sociales” (Percheron, 1978, p. 47). Aunque en este estudio analizo la socialización desde la mirada de Gaxie (2002), autor que no busca conocer dónde surgen los valores asociados a la izquierda o a la derecha durante la infancia, sino que analiza la politización en todas las edades, clases sociales y niveles de interés político. Este autor define la politización como la capacidad de producir juicios políticos en la medida en que constata que esta competencia es repartida de manera desigual en la población, intentando explicar cómo esta identidad política se construye. Gaxie se interesa en las trayectorias de vida y en las relaciones interpersonales para comprender las elecciones políticas de los individuos, pero subrayando que también la edad, el género, los orígenes familiares, sociales, nacionales, religiosos, políticos, el lugar de residencia, las pertenencias sociales, escolares, profesionales, religiosas y comunitarias, son variables importantes para formar una identidad política. Además, el autor diferencia las socializaciones primaria (comprendida como el primer contacto,

que en este caso será la esfera familiar) y la secundaria (que será entendida como los amigos y amigas, compañeras, compañeros y relaciones dadas al interior del liceo). Gaxie afirma que en el caso de diferencias mayores entre las socializaciones primarias y secundarias, o entre las socializaciones secundarias en sí mismas, las valorizaciones asociadas a las experiencias más recientes tienden a imponerse sobre las más antiguas, sin aniquilarlas (Gaxie, 2002, p. 171).

3. Movilizaciones estudiantiles

Los sujetos jóvenes chilenos como los franceses, dieron mucho que hablar en sus respectivos países, puesto que en los últimos años no se habían visto movilizaciones tan masivas, además de que sus reivindicaciones eran muy claras y ellos presentaban una destacada organización. Ambos movimientos de estudiantes de secundaria develaban la crisis en el sistema educativo: por un lado los estudiantes y las estudiantes de Chile exigían una mejor calidad y equidad en la educación, mediante la derogación de la ley actual; mientras que del lado francés, los estudiantes y las estudiantes se manifestaban contra la instauración del proyecto de ley que deterioraría la calidad de su sistema educativo.

A pesar de las similitudes, los contextos políticos de ambos países son muy diferentes. Francia cuenta con un Estado democrático estable con canales de participación bastante expeditos, que van desde organizaciones vecinales, asociaciones con todo tipo de objetivos, hasta sindicatos fuertes en empresas, universidades y liceos. Mientras que en Chile los sindicatos son organizaciones desprestigiadas y no generan mayor adhesión entre los trabajadores y trabajadoras. Fruto de la dictadura chilena, las gentes de Chile, durante los años de la transición, no recuperaron el espacio público ni crearon nuevas asociaciones. Los sujetos jóvenes, a primera vista, presentaban alto desinterés hacia lo político, manifestado esto por la baja inscripción electoral y la casi nula participación en organizaciones sociales y políticas.

Otra diferencia importante entre estos movimientos reside en las condiciones en las cuales emergen. En el caso del movimiento

² Datos consultados el 12 de octubre 2012, de: http://www.quepasa.cl/articulo/8_3460_9.html

pingüino, las voces de protesta se hacen escuchar a partir del año 2006, a diferencia del movimiento contra la ley Darcos que surge en el año 2008. Estos dos movimientos fueron precedidos por otras movilizaciones, que en el caso del movimiento de los *pingüinos* fue el del *Mochilazo*, que no tuvo ni el mismo impacto ni la misma fuerza. Estas movilizaciones de estudiantes de secundaria, originadas durante el año 2001, con una orgánica más bien anárquica, exigía fundamentalmente la gratuidad del pase escolar.

Mientras que en el caso francés, el movimiento Darcos no tiene un nexo directo con el movimiento “contra el CPE”, puesto que el primero estaba enfocado al área de la educación y el segundo al ámbito del trabajo, sin embargo, ambos apelaban a la pérdida de beneficios asociados a la juventud. El movimiento “contra el CPE” (proyecto de ley del Contrato de Primer Empleo) tuvo su aparición durante el año 2006 y congregó a muchos estudiantes de secundaria y universitarios, como también a manifestantes fuera del ámbito educativo.

Los dos movimientos tuvieron *modus operandi* diferentes: en el caso de Chile, los estudiantes y las estudiantes se organizaron a través de una Asamblea de Secundarios donde participaban los representantes de una gran cantidad de liceos públicos y particular subvencionados, a través de las cuales se hicieron conocidos los líderes y lideresas provenientes de los liceos emblemáticos de Santiago; en cambio los *lycéens* se organizaron mediante asambleas en cada liceo, y también a nivel de ciudad y país, pero siempre mediados por los sindicatos estudiantiles y de docentes que eran principalmente el Faen, Ferc-CGT, Fnec-FP- FO, FSU, SGEN-CFDT, SUD-Education, Unsa-Education y algunos colectivos por la educación.

Los líderes del movimiento *pingüino* estuvieron muy mediatizados durante todo el año 2006, mucho más que los líderes del movimiento Darcos, al punto de transformarse en personalidades reconocidas, entrevistadas sistemáticamente por los medios de comunicación. Los líderes del movimiento tenían posturas políticas variadas, puesto que había líderes de derecha, izquierda, centro y extrema izquierda. Por ejemplo, María Jesús Sanhueza era simpatizante de las juventudes

comunistas, Karina Delfino y César Valenzuela eran militantes de las Juventudes Socialistas, y Germán Westhoff se declaraba pre-militante del partido de extrema derecha UDI (Unión demócrata Independiente). Por el contrario, la cara visible del movimiento Darcos eran los sindicatos estudiantiles, por lo cual la mediatización no era similar y no estaba construida a base de liderazgos.

Las demandas de los *pingüinos* eran principalmente el mejoramiento de la calidad de la educación escolar y la disminución de las diferencias entre los liceos privados y los liceos públicos, mediante la *desmunicipalización* -que consiste en que los liceos públicos dependen de la municipalidad o ayuntamiento, y esta dependencia genera una brecha muy alta entre los liceos pertenecientes a comunas de mayores recursos y aquellos pertenecientes a comunas más pobres-, y la derogación de la ley Loce puesta en marcha los últimos días de la dictadura militar. Los secundarios franceses, en cambio, se manifestaban contra el proyecto de ley que quería transformar la *seconde* en 2009-año en el cual los estudiantes optan por especialidades-dividiendo el año en dos semestres, eliminando los trimestres, incorporando 21 horas de clases del tronco común, 6 horas de clases complementarias y 3 horas de acompañamiento personalizado. Estos cambios significaban el no reemplazo de 11.200 docentes que se jubilaban. Un proyecto que, según los sindicatos, generaba la degradación de la calidad educativa.

Por otro lado, los repertorios de acción colectiva en ambos movimientos no fueron los mismos. Los estudiantes y las estudiantes de secundaria, después de fuertes manifestaciones en las principales ciudades del país, comenzaron a bloquear, a paralizar y a realizar ocupaciones en los establecimientos escolares durante semanas y meses, aparte de las constantes manifestaciones en el espacio público que en muchos casos terminaban con actos de violencia y enfrentamientos entre los *encapuchados* y las fuerzas policiales; mientras que los *lycéens* realizaron principalmente manifestaciones en el espacio público y bloqueos en los liceos. Asimismo, los estudiantes y las estudiantes de Chile fueron apoyados por el Colegio de Profesores de Chile, y también por las federaciones universitarias del país que igualmente incorporaron sus propias demandas

en el discurso de protesta, como la reducción de aranceles, el fin del endeudamiento para los universitarios y universitarias, y el establecimiento de una carrera docente para los profesores y las profesoras. Durante el paro nacional realizado el 30 de mayo del 2006, se contabilizaron alrededor de 600.000 manifestantes, 509 detenidos y 14 heridos³. El apoyo sobrepasó los límites del ámbito educativo, con la paralización de trabajadores de la CUT (Central Unitaria de Trabajadores).

En Francia, los estudiantes de secundaria se manifestaron junto con los profesores y profesoras, puesto que esta ley los afectaba directamente; también se manifestaron los apoderados y administrativos de esta área. En las huelgas nacionales del 20 de noviembre del año 2008, realizadas en París, Marsella, Burdeos, Lyon, Toulouse y Grenoble, se congregó a más de 220.000 personas entre docentes y *lycéens*.

La violencia era una constante que se repetía en las movilizaciones y ocupaciones de los *pingüinos*, puesto que muchas veces los encapuchados se enfrentaron a las fuerzas policiales, pero según los líderes del movimiento, estos actos no representaban el pensamiento de la mayoría de los manifestantes. Razón por la cual se crearon nuevos repertorios de acción colectiva, como las llamadas “jornadas reflexivas” en las cuales estudiantes y docentes debatían sobre el tipo de educación que querían. Ciertos líderes y lideresas veían la violencia como una manera válida de manifestar; tal era el caso de María Jesús Sanhueza, una de las voceras más importantes, quien se encadenó a la Embajada de Brasil en junio del 2008 “para protestar por el proyecto de la Ley General de la Educación” (Araya & Urzúa, 2008). Sin embargo, la violencia más cruda era la ejercida por las fuerzas policiales, que continuaron con su tradición represiva que data de los años de dictadura. Además de la agresividad con la cual se dispersaban y continuaban dispersándose las protestas en Chile, mediante *zorrillos* (pequeño camión que lanza gases lacrimógenos), *guanacos* (gran camión que lanza agua tóxica), y una gran cantidad de arrestos. Un ejemplo de esto fue el “Encuentro participativo en Educación”, en el cual María Música Sepúlveda, una estudiante

de 14 años que había sufrido maltratos por parte de carabineros, le lanzó un jarrón de agua a la Ministra Jiménez en julio del 2008. La Ministra, al no escuchar los reclamos de la joven contra los carabineros, quien le mostraba fotos de los golpes sufridos en detención por la policía, fue víctima de su impotencia. Asimismo, los medios de comunicación también dejaron en manifiesto la violencia ejercida por los carabineros hacia periodistas y fotógrafos de prensa, acciones que fueron consideradas como graves por la Presidenta Bachelet.

Los estudiantes y las estudiantes de Francia, por su parte, también contaron con actos de violencia, tanto de estudiantes como de la policía, con la utilización de bombas molotov entre los manifestantes, destrucción de propiedad privada en casos aislados y gases lacrimógenos por parte de las fuerzas del orden; pero esta violencia fue periférica y no tuvo los grados de agresividad de las émeutes o disturbios en los suburbios parisinos del departamento Seine-Saint-Denis a fines de 2005.

Las negociaciones de ambos movimientos fueron constantes y de larga data: en el caso chileno, los líderes y lideresas del movimiento *pingüino* generaban mesas de diálogo con los ministros de Educación, como Zilic, Provoste y finalmente Jiménez, así como las sesiones bajo el alero del Consejo Asesor por la Educación. Mientras que los sindicatos estudiantiles franceses negociaron durante todo el comienzo del año escolar con el Ministro Xavier Darcos. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados, puesto que a pesar de que en Chile la Presidenta Bachelet anunció la inyección de recursos en educación y la derogación de la Loce, no se accedió a la demanda más importante que apuntaba al fin de la municipalización. Por esta razón, los estudiantes y las estudiantes de secundaria continuaron las movilizaciones en 2009 y 2011. Por el contrario, en Francia el movimiento se paralizó cuando el ministro Darcos anunció la postergación y suspensión de la reforma educacional.

4. Metodología

Esta investigación es de carácter exploratorio, entre otras cosas por la limitación numérica de la muestra: la condicionante geográfica, puesto que solamente estudié las capitales de Chile y Francia; además de las limitaciones de la

³ Datos consultados el 12 de octubre 2012, de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-67637-2006-05-31.html>

variable centro-periferia con la que intento cubrir las diferencias socioeconómicas y culturales, pero sin diferenciar las especificidades de los alumnos y alumnas dentro de esas mismas escuelas.

Dado el eje central de esta investigación, la metodología que utilicé fue cualitativa y cuantitativa. La metodología cuantitativa fue descriptiva, mediante cuestionarios semi-estructurados auto-aplicados en salas de clases. En cambio, la metodología cualitativa, que tuvo por objetivo profundizar en los resultados obtenidos en las encuestas, la llevé a cabo a través de entrevistas en profundidad a la población estudiantil previamente encuestada. El objeto de análisis fueron los estudiantes y las estudiantes de secundaria de Santiago y París. Este estudio es de carácter transversal, puesto que realicé y analicé las respuestas de los estudiantes y las estudiantes en un momento preciso en el tiempo, que comprendió tres meses, entre abril y junio de 2009. Elegí a los alumnos y alumnas entrevistados según sus respuestas y su aprobación a someterse a la entrevista. Apliqué las encuestas en 4 establecimientos:

dos de centro y dos de periferia, situados dos de ellos en París y los otros dos en Santiago. El número de encuestas que realicé fue de 297 (176 en Francia y 121 en Chile). La cantidad de encuestas fue mayor en Francia, puesto que las salas de clases contaban con un número mayor de alumnas y alumnos.

5. Estudio de caso

En una primera etapa quise analizar la relación de los estudiantes de secundaria de la muestra con los movimientos descritos, para saber qué tan participativos fueron estos estudiantes. En la tabla N°1 se puede observar que la mayoría de los sujetos jóvenes afirma que ha participado en las movilizaciones (58%), siendo más elevada la participación de los estudiantes y las estudiantes de los liceos de centro (con 68,8% en el liceo de centro francés y 73,1% en el liceo de centro chileno); respuestas que son congruentes con la realidad, puesto que los liceos de centro emblemáticos fueron los gestores del movimiento en Chile, caso que se repite en Francia.

Tabla N°1: Porcentaje de participación estudiantil en las movilizaciones según establecimiento educativo de los estudiantes de la muestra.

	Liceo de centro Francés	Liceo periférico Francés	Liceo de centro Chileno	Liceo periférico Chileno
Participa	68,8%	37,8%	73,1%	29,6%
No participa	31,2%	62,2%	26,9%	70,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas confirman los datos, puesto que los estudiantes y las estudiantes de centro se muestran más adeptos a la manifestación, a diferencia de los de periferia, independientemente del país. Por ejemplo, una estudiante del liceo de centro francés afirmó que “manifestar para mí significa hacerse escuchar, para el CPE era eficaz, pero no siempre es el caso, pero esto sirve para abrir el diálogo”.

Otra alumna del liceo de centro chileno decía: “Manifestar para mí es muy importante. Yo tengo la impresión de que se hace algo, no estoy contenta de quedarme con los brazos cruzados. Yo pienso que todo el mundo se sentiría mucho mejor si manifestaran. Yo pienso que las protestas no deberían ser violentas, sería mejor hacer debates para discutir. Pienso que hasta una discusión en la

casa es manifestar. No entiendo por qué una manifestación debería molestar a otros para hacerse escuchar. Yo pienso que para hacerse escuchar no es necesario imponerse”.

Por otro lado, los estudiantes y las estudiantes de liceos de periferia no estaban interesados en las manifestaciones, por lo cual prácticamente no participaban en ellas. Un estudiante de liceo de periferia francés planteaba: *“Yo pienso que hay otros medios de protestar. Se puede discutir sin violencia, no es necesario parar las clases. Yo tengo un amigo que está en la Universidad y ya lleva 3 meses sin clases. No hay que penalizar a los otros. Yo pienso que hay un tema de fondo pero para la gente de mi edad manifestar es ir a gritar; la gente que yo conozco no sabe por qué manifiesta. Puede servir pero va muy lejos como parar por 3 meses la universidad”.*

Mientras que otro alumno del liceo de periferia chileno comentaba: *“Manifestar es hacerse escuchar pero no lo hacen siempre bien. Ellos defienden sus derechos pero creo que son demasiado violentos. ¿A qué sirve todo eso? ¿Hacer desastres por todas partes?”.*

Otra alumna proveniente de un liceo de periferia chileno explicaba su punto de vista: *“yo estoy de acuerdo con el movimiento de los pingüinos, pero en nuestro liceo no se puede participar mucho, nosotros estamos un poco*

fuera de todo eso. No sé por qué pero es así, es que son solo algunos liceos los que participan y el resto no entiende bien el problema de las leyes. A mí me gustaría participar pero no cacho (entiendo) nada, además no me gusta la violencia... ese es un problema del movimiento”.

Esta última frase deja de manifiesto que los liceos periféricos, al menos una proporción importante, no eran actores influyentes ni participes en los movimientos estudiantiles.

Asimismo, quise explorar sobre el interés de los estudiantes y las estudiantes de secundaria de ambos países en la política. En la tabla N°2 se observa que la proporción de estudiantes que considera la política como importante, es más fuerte en los liceos de centro que en los liceos periféricos. El porcentaje de estudiantes que considera como importante o muy importante la política es de 71% en el liceo de centro en París, y de 69,1% en Santiago. En cambio, el liceo periférico en Chile posee una mayoría de estudiantes “poco o nada interesados por la política” con un 55,6%. En Francia, en el liceo de periferia, el desinterés por la política parece menos profundo, puesto que los porcentajes son similares en las tres categorías de respuestas indicadas en esta tabla.

Tabla 2: Importancia de la política para los estudiantes de la muestra, según el tipo de establecimiento.

	Liceo de Centro Francés	Liceo de periferia Francés	Liceo de Centro Chileno	Liceo de Periferia Chileno
Muy importante/ importante	71,0%	36,1%	69,1%	22,2%
Medianamente importante	25,8%	36,1%	24,5%	22,2%
Nada o poco importante	3,2%	27,7%	6,4%	55,6%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Camila Ponce Lara.

En las entrevistas se constata la información de las estadísticas, y las diferencias por tipo de liceo son muy marcadas. Por ejemplo, una alumna de liceo de centro en Chile afirmó que *“La política me interesa porque es el paradigma en el cual vivimos. La política controla la vida de las personas, a partir de la política se organiza nuestra vida. Si la ecología fuera el paradigma de nuestra vida yo estaría más interesada en la ecología...”*.

También un estudiante de un liceo de centro francés comentó: *“Para mí la política es muy importante porque no hay que ignorar el mundo en el que vivimos”*. Otra alumna del mismo liceo respondió que *“Yo estoy muy interesada por la política, yo participo activamente en un sindicato, pero yo pienso que hay mucho desperdicio. Muchos jóvenes no se interesan en la política, no leen, no trabajan, no tienen cultura. Yo creo que es culpa de la sociedad. Los jóvenes solo piensan en la plata, los autos y el lujo...”* Aunque de todas formas se observa un desinterés en todo tipo de liceo, por ejemplo un alumno del liceo de centro francés planteaba que: *“Yo no estoy interesado en la política, porque no me toca realmente en la vida cotidiana”*.

En los liceos de periferia el rechazo a la política es más marcado. Un alumno chileno respondió: *“No me gusta la política, no me interesa, no tiene ninguna utilidad”*, al igual

que otro francés afirmó: *“A mí no me interesa mucho, sobre todo porque yo no entiendo mucho al respecto”*.

También indagué en la relación del colectivo de estudiantes y las diferentes orientaciones políticas en los dos países estudiados. Para Muxel, clasificarse en una escala de derecha-izquierda, es tomar posición en la política, es reconocerse capaz de mantener una opinión (Muxel, 2001, p. 125). Tomar también posición es comprometerse con valores determinados y perfilarse en una identidad política con ciertas normas, valores que son propios de ciertas corrientes ideológicas que forman parte de una historia particular. Para profundizar esta idea y observar las diferencias según liceo, en la tabla N°3 explico que los sujetos jóvenes de los dos países son mayoritariamente de izquierda (con un 37,1%).

Los jóvenes y las jóvenes de Francia de la muestra son más de izquierda (52,4% en el liceo de centro y 51,5% en el liceo de periferia) que los jóvenes y las jóvenes de Chile, y las diferencias entre los tipos de liceos franceses son bastante débiles. En los liceos chilenos, las orientaciones son diferentes según liceo: en los liceos de centro los jóvenes y las jóvenes consideran que ellos no tienen una orientación política clara (29%); mientras que en el liceo periférico los sujetos jóvenes no saben cuál es su orientación política (63%).

Tabla 3: Orientación política según tipo de liceo.

	Liceo de Centro Francés	Liceo de periferia Francés	Liceo de centro Chileno	Liceo de periferia Chileno
Izquierda	52,4 %	51,5 %	21,5 %	7,4 %
Centro	6 %	14,7 %	11,8 %	7,4 %
Derecha	13,1 %	4,4 %	10,8 %	7,4 %
No sabe	27,4 %	26,5 %	26,9 %	63 %
Ninguna	1,2 %	2,9 %	29 %	14,8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: Camila Ponce Lara.

A partir de las entrevistas, es posible dar cuenta de que la mayoría de los estudiantes y las estudiantes interesados en la política se clasifican de izquierda, aunque varios sigan definiéndose como de derecha.

Una alumna chilena del liceo de centro afirmaba: *“A mí no me gusta el pensamiento de derecha, no me gustan los extremos. Hay algunas cosas que me gustan en los comunistas, por ejemplo que el pueblo pueda tener poder, pero encuentro que es mejor ser de centro-izquierda o socialista porque los extremos son malos”*.

En los liceos de periferia se observan dificultades para definirse políticamente; por ejemplo, un alumno chileno decía: *“Yo no conozco nada de los partidos, no conozco sus ideas, no me considero de ningún partido político ni de ninguna orientación política”*. Una alumna francesa afirmaba: *“Yo me considero de derecha porque me gusta Sarko... yo no conozco muy bien su partido político ni sus ideas pero yo encuentro que sabe bien lo que hace y que los otros no hacen más que criticarlo”*.

En esta parte sobre la socialización política de los sujetos jóvenes, el interés está centrado en las personas que tienen mayor influencia en ellos, como los padres, las madres, los abuelos y abuelas, las amigas y amigos, las profesoras y profesores y también las personalidades políticas o los personajes históricos. Como ya lo he explicado anteriormente, la socialización primaria corresponde a la influencia de la familia en la formación de una identidad política, con la transmisión de valores, ideas, ideologías y simpatías por un partido político determinado, entre otros. Por consiguiente, la socialización secundaria corresponde a un segundo nivel de relaciones, como los amigos y amigas, las compañeras y compañeros de colegio o universidad, la pareja y los colegas del trabajo.

Por esta razón, se quiere conocer con quién discuten más de política: con los amigos y amigas, con la familia, con las compañeras y los compañeros o con las profesoras y profesores. En la tabla N°4 se observa que generalmente los estudiantes y las estudiantes de secundaria discuten más de política con la

familia (65%) y luego con sus amigas o amigos, y con sus profesoras y profesores (40,9% y 40,1%, respectivamente). Entre los diferentes liceos de la muestra también se encuentran muchas diferencias; por ejemplo, se puede constatar que los estudiantes y las estudiantes de secundaria de liceos periféricos en Chile hablan muy poco de política y discuten mucho más con sus profesoras y profesores (22,2%). Frecuentemente son los profesores y profesoras quienes los llevan a reflexionar sobre política, independientemente de que esta sea discutida poco o nada en el círculo familiar. Los estudiantes y las estudiantes de Francia de liceos de centro son quienes más discuten de política, y lo hacen más con sus familias (88,2%), seguidos por los profesores y profesoras (24,2%). En el liceo de periferia francés, los sujetos estudiantiles de la muestra también discuten más con sus familias (61,5%); mientras que en el liceo de centro chileno discuten más con sus familias (60,7%) y mucho menos con sus profesoras y profesores (9,6%). Según las entrevistas, me fue posible inducir que la población estudiantil de secundaria tiene concepciones diferentes sobre lo que significa discutir de política, puesto que para los estudiantes y las estudiantes de secundaria con mayor conocimiento sobre la política a nivel teórico y de actualidad, discutir sobre política significa tener conversaciones más profundas y basadas en ideas, mientras que para los de liceos periféricos con menos nociones al respecto, estas conversaciones se refieren a un contexto más bien educativo.

Tabla 4: Porcentaje de jóvenes que discuten con sus amigas o amigos, familia, compañeras o compañeros y profesoras o profesores regularmente, según liceo.

	Liceo de Centro Francés	Liceo de Periferia Francés	Liceo de Centro Chileno	Liceo de Periferia Chileno
Amigos y amigas	47,8%	39,8%	42,6%	14,8%
Familia	88,2%	61,5%	60,7%	18,5%
Compañeras y compañeros	49,4%	32,5%	48,9%	0%
Profesores y profesoras	24,2%	39,7%	9,6%	22,2%

Fuente: Camila Ponce Lara.

En este tema, en cambio, las respuestas son variadas y no se ve una idea marcada de acuerdo con el tipo de liceo o país. Una alumna chilena del liceo de centro planteaba: *“Yo no sé si con mi familia se discute mucho de política, pero se discute. El fin de semana y sobre todo en el almuerzo. Con mi madre yo discuto un montón, con mi papá solo algunos comentarios. El problema con mi papá es que es extremista, él es comunista entonces piensa que el país está en el caos y que todo es culpa de la derecha. Que desde el 73 el país está en caída. Mi madre en cambio trabaja para el gobierno en el Ministerio de Planificación, entonces no ve tantos problemas en la Concertación”*.

Otra alumna chilena del mismo liceo explicaba: *“Sí, con mis compañeras yo hablaba mucho, es importante para mí porque yo comencé a participar en el movimiento gracias a mis amigas. Mis papás no estaban de acuerdo, pero mis amigas estaban emocionadas por el movimiento de los pingüinos. Tengo amigas tan metidas con el tema que lloraban por la educación...”*.

Una alumna francesa del liceo de centro planteaba: *“... con mi familia hablamos viendo las noticias, con mi madre yo hablo más porque mis padres están separados y mi papá es más cerrado en sus ideas. Todos somos musulmanes pero mi padre es más tradicional. El me critica por varias cosas, la ropa por ejemplo, porque*

no uso velo y porque no puedo usar faldas que me lleguen por sobre la rodilla, pero yo lo hago igual. Para mi papá yo soy de una generación perdida, porque no vivimos en el mismo país de origen, perdimos las raíces. Somos franceses. Mi madre en cambio es más abierta”.

Otro alumno francés del liceo de centro decía: *“... discutimos mirando las noticias todos los días. Casi siempre estamos de acuerdo, pero a veces mis papás son muy conservadores. Discutimos sobre el liceo, sobre la inmigración, hablamos a veces de eso porque conocemos gente que fueron expulsados de Francia”*.

Mientras que un alumno chileno del liceo de periferia afirmaba: *“... casi no discutimos de política, tenemos otras cosas que hacer, pero a veces hablamos de delincuencia viendo las noticias, está la cagá (caos) en este país”*.

En la mayoría de los casos, los partidos políticos en los cuales los padres y las madres se identifican, concuerdan con los partidos elegidos más tarde por sus hijas e hijos. En los casos donde las madres y padres no tienen la misma opinión política entre ellos, los estudiantes y las estudiantes de secundaria de la muestra eligen a uno de los dos (el padre o la madre), generalmente al más cercano a ellos o a ellas. La familia, por tanto, es un espacio fundamental para iniciarse, hablar, aprender y debatir la política.

6. Conclusiones

Según el presente estudio, es posible explicar que los estudiantes y las estudiantes de secundaria de la muestra son menos ingenuos y más críticos hacia la política en general. El desinterés en los sujetos jóvenes varía y no está ligado a una clase social, al tipo de establecimiento ni al país; sin embargo, se presenta más claramente en los liceos considerados periféricos puesto que ellos se encuentran desplazados, son aquellos que presentan el *apartheid* educativo, social y cultural, en los que se necesita implementar medidas que los integren, como también abrir espacios para la discusión. Asimismo, se ha podido constatar que los jóvenes y las jóvenes se sienten muy comprometidos con su futuro y con su país; son activos y participativos, pero los partidos no son necesariamente la vía ni el camino para resolver sus demandas. Es por esto que las personas jóvenes prefieren pertenecer a un movimiento más libre, más allá de organizaciones políticas, sindicatos o partidos, puesto que rechazan el adoctrinamiento y las reglas que exige el militatismo. Por otro lado, esta gente jóvenes consciente de la educación y del tipo de país que quiere, y no duda en decir que la educación deseada no es de mercado. Sin embargo, la relación de los estudiantes y las estudiantes de secundaria con la política hoy día es muy variable en función del contexto, el medio social, la historia familiar, la formación escolar, los valores, la religión y las pertenencias territoriales, características que he llamado “socialización política primaria”.

Los sujetos jóvenes de periferia no se interesan mucho en la política, no siguen muy de cerca el movimiento ni los medios de comunicación, y presentan apenas los conocimientos básicos. Sin embargo, esta diferencia cambia cuando las familias tienen una socialización política importante; por ejemplo, el caso de familias obreras con una cultura política fuerte.

En este estudio pude medir la importancia del contexto político y social que vivieron los jóvenes y las jóvenes en sus países. Por ejemplo, en esta investigación el contexto era la revuelta y la movilización social, pero un contexto de pasividad o de guerra generaría otros resultados muy distintos. De la misma manera, se puede

medir el peso de las diferentes socializaciones en los sujetos jóvenes, entre los amigos o amigas, la familia, los medios y los profesores y profesoras. Pude constatar la importancia de la familia porque es en el seno de la esfera familiar donde los jóvenes y las jóvenes discuten más de política, del mismo modo como es posible ver una fuerte correlación entre las elecciones y las orientaciones políticas de los padres y madres y de las personas jóvenes.

Es posible constatar que la socialización secundaria no es fundamental en este momento de la vida y de la formación política. Sin embargo, esta socialización política puede ser importante en otros momentos de formación de una identidad política. En algunos casos, los amigos o amigas y el liceo pueden ser fundamentales para motivar la participación en las manifestaciones estudiantiles o en las tomas. Los amigos y amigas pueden aportar en instalar otra mirada sobre la política diferente a las ideas instauradas desde la familia, pero estos casos se daban en aquellos sujetos estudiantes con más interés en la política y en los medios de comunicación. En cambio, los profesores y las profesoras son importantes, principalmente para aquellos estudiantes que no discuten mucho con sus familias de política y que se consideran más apolíticos. En este caso, los profesores y las profesoras inician a los estudiantes y a las estudiantes en su aprendizaje político, y les entregan herramientas necesarias para la toma de decisiones.

Lista de referencias

- Araya, C. & Urzúa, C. (2008, 30 de junio). Líderes “pingüinos” del 2005 relatan su nueva vida en la universidad. *La Tercera*. Recuperado el 30 de enero de 2012, de: http://www.latercera.com/contenido/25_26164_9.shtml
- Duarte, C. (2004). *Potencialidades juveniles en la co-construcción de políticas locales de juventud*. Santiago de Chile: Asociación Chilena pro Naciones Unidas.
- Everhart, R. (1983). *Leer, escribir y resistir*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Garretón, M. (1999). *Política y Jóvenes en Chile*. Santiago de Chile: Ceme.

- Gaxie, D. (2002). Appréhensions du politique et mobilisations des expériences sociales. *Revue Française de Science Politique*, 52 (2-3), pp. 145-178.
- Instituto Nacional de la Juventud (2006). *Quinta encuesta nacional de la juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud. Recuperado el 30 de enero de 2012, de: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/1346363423_magicfields_archivo_1_1.pdf
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Percheron, A. (1978). *Les 10-16 ans et la politique*. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Periodismo UDP & Feedback (2012). *Jóvenes, Participación y Consumo de Medios*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Le Lien Social.

Referencia para citar este artículo: Bernal-Camargo, D. R., Varón-Mejía, A., Becerra-Barbosa, A., Chaib-De Mares, K., Seco-Martín, E. & Archila-Delgado, L. (2013). Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 617-632.

Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención*

DIANA ROCÍO BERNAL-CAMARGO**

Profesora Universidad del Rosario, Bogotá, D. C., Colombia.

ANTONIO VARÓN-MEJÍA***

Profesor Universidad del Rosario, Bogotá, D. C., Colombia.

ADRIANA BECERRA-BARBOSA****

Profesora Universidad del Rosario, Bogotá, D. C., Colombia.

KELLY CHAIB-DE MARES*****

Consultora Universidad del Rosario, Bogotá, D. C., Colombia.

ENRIQUE SECO-MARTÍN*****

Profesor Universidad del Rosario, Bogotá, D. C., Colombia.

LORENA ARCHILA-DELGADO*****

Consultora Universidad del Rosario, Bogotá, D. C., Colombia.

Artículo recibido en mayo 26 de 2012; artículo aceptado en octubre 1 de 2012 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *En este artículo presentamos y analizamos el modelo de intervención aplicado por la Fundación Terra de Homes, a partir del estudio sobre la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Cartagena, con el fin de fortalecer el acceso a la justicia de las víctimas de explotación sexual desde la perspectiva del empoderamiento de la sociedad, de la defensa de los derechos humanos y de la igualdad de género. La investigación se realizó a partir de una*

* Este artículo de reflexión hace parte de la investigación denominada “Perspectivas del empoderamiento en la lucha contra la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: análisis y sistematización del modelo de intervención a víctimas de explotación sexual”, en el área de Ciencias Políticas, subárea de Políticas Públicas, financiado por la Fundación Terra de Homes-Cartagena y la Universidad del Rosario, Convenio 083-2011 y SAP 1120-2100, realizado entre Enero de 2011 y marzo de 2012.

** Abogada. Doctora en Bioética y Biojurídica de la Universidad Rey Juan Carlos de España. Profesora investigadora, Grupo en Derechos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: diana.bernalc@urosario.edu.co

*** Abogado. Magister. DSU Derecho Comunitario de la Universidad París II, Pantheon-Assas. Profesor Investigador, Facultad de Jurisprudencia. Universidad del Rosario. Correo electrónico: antonio.varon@urosario.edu.co

**** Abogada. Estudiante de Maestría en Derecho con énfasis en Derechos Humanos de la misma universidad. Joven Investigadora Colciencias en el Grupo de Investigación en Derechos Humanos de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: adribe82@gmail.com

***** Abogada. Magister en Seguridad y Defensa Nacionales de la Escuela Superior de Guerra de la Universidad La Gran Colombia - Seccional Armenia. Correo electrónico: kellychaib@hotmail.com

***** Sociólogo de la Universidad Complutense de Madrid, Especialista Universitario en Investigación de Mercados (Praxis de la Sª del Consumo) de la misma Universidad y Experto Asesor en metodología de investigación de tipo cualitativa, específicamente en la herramienta de Atlas Ti. Correo electrónico: secomartin@yahoo.es

***** Psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz. Correo electrónico: lorena_archila@hotmail.com

metodología con un enfoque cualitativo desarrollado bajo el esquema de participación. Mostramos los factores de riesgo que inciden en la proliferación de tales situaciones, y sistematizamos el modelo de empoderamiento legal y representación judicial de estos grupos víctimas de la explotación sexual, y los principales ejes de intervención contra esta situación, de forma que se pudo evidenciar que el modelo permite visibilizar el problema de la ESNNA y generar herramientas para su intervención.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): explotación sexual de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave autores: Empoderamiento jurídico, representación legal.

Sexual exploitation of children and adolescents: intervention model

• **Abstract (analytical):** In this article we present and analyze the model of intervention applied by the Terra de Homes Foundation, from the study on the sexual exploitation of children and teenagers in the city of Cartagena, with the aim of strengthening the access to justice of the victims of sexual exploitation from the perspective of the empowering of society, the defense of human rights and gender equality. The research was conducted with a methodology with a qualitative approach developed under the scheme of participation. We showcase the risk factors that have an effect on the proliferation of such situations, and we systematized the model of legal empowering and judicial representation of these groups victims of sexual exploitation, and the main axes of intervention against this situation, in a way so that it was possible to evidence that the model makes the problem of ESNNA visible and that it is possible to generate tools for its intervention.

Key Words (Social Science Unesco Thesaurus): Sexual exploitation of children and adolescents.

Authors Key Words: Legal empowerment, legal representation

A exploração sexual de crianças e adolescentes: modelo de intervenção

• **Resumo (analítico):** Neste artigo apresentamos e analisamos o modelo de intervenção aplicado pela Fundação Terra de Homes a partir do estudo sobre a exploração sexual de meninas, meninos e adolescentes na cidade de Cartagena, com o objetivo de fortalecer o acesso à justiça das vítimas de exploração sexual a partir de uma perspectiva do empoderamento da sociedade, da defesa dos direitos humanos e da igualdade de gênero. A investigação foi realizada a partir de uma metodologia com enfoque qualitativo desenvolvido com base no esquema de participação. Mostramos os fatores de risco que incidem na proliferação de tais situações, e sistematizamos o modelo de empoderamento legal e representação judicial destes grupos vítimas da exploração sexual e os principais eixos de intervenção contra esta situação, de forma que se possa evidenciar que o modelo permite visibilizar os problema da exploração sexual de crianças (ESNNA) e gerar ferramentas para a intervenção.

Palavras-chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): exploração sexual de crianças e adolescente.

Palavras-chave autores: empoderamento jurídico, representação legal.

-1. Metodología. -2. Introducción. -3. Mapa de Factores de Riesgo. -4. Modelo de empoderamiento jurídico y representación legal contra la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Metodología

La metodología parte de un enfoque cualitativo desarrollado bajo el esquema de participación, y se ejecutó en tres fases: Fase

I, concerniente a la inmersión inicial en el campo, búsqueda, selección y organización de la información de la población objetivo, y estructuración de las herramientas de investigación; Fase II, relativa al análisis

de la información recabada, que permitió la elaboración del mapa de riesgo; y la Fase III, que a su vez se dividió en dos subfases, a saber: *subfase de validación*, mediante grupos focales con población objetivo previamente seleccionada. En la *subfase de socialización* realizamos reuniones con autoridades con rol o función en materia de Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes (ESNNA).

2. Introducción

Cartagena de Indias¹ es una ciudad de gran afluencia turística² (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2012), donde la población trabaja en la industria hotelera y afines. Esta caracterización de Cartagena como destino turístico, sin embargo, ha promovido un crecimiento desordenado y un incremento en el costo de los servicios públicos, que sumado a problemas de corrupción hacen que sea una de las ciudades con peor calidad de vida para los estratos 1 y 2 (ICBF, Unicef, OIT, Ipec & Fundación Renacer, 2006).

El fenómeno del “turismo sexual”, como se le conoce hoy en día, ha puesto a Cartagena en la mira de muchos extranjeros y nacionales que buscan satisfacer sus deseos sexuales con menores de edad, a través de las redes de explotación, y en muchos casos prescinden de ellas pues logran tener acceso directo a niños y niñas en estado de vulnerabilidad³.

La explotación sexual se puede definir como todo tipo de actividad en la que una persona usa el cuerpo de un niño, niña o adolescente para sacar ventaja o provecho de

carácter sexual, basándose en una relación de poder (Unicef, 2005). Tal explotación puede contener un componente comercial⁴ o no, y puede o no involucrar fuerza física, engaño o aprovechamiento, pero en todo caso implica convertir a los seres humanos en mercancías.

Para efectos de comprender este fenómeno se han realizado importantes e interesantes estudios que permiten entender la problemática creciente en el ámbito internacional, pero también en el nacional, en donde las circunstancias socioeconómicas favorecen su presencia, como se evidencia del estudio realizado en la ciudad de Neiva (Camacho & Trujillo, 2009); en otros estudios realizados en las ciudades de Barranquilla se muestra como la misma estructura familiar facilita la presencia de problemáticas sociales, generadoras de un ambiente propicio para la ESNNA, como lo muestran algunos estudios en la ciudad de Barranquilla (Macías, Amar & Jiménez, 2005).

En este sentido, en el artículo buscamos presentar y sistematizar el modelo de intervención⁵ para la Ciudad de Cartagena, a partir de una metodología de acción-participación que dio cuenta de los factores de riesgo y de la necesidad, efectividad, ventajas y vacíos del modelo propuesto.

1 Declarada por la Unesco como Patrimonio Histórico y Cultural de la Humanidad (Unesco, 1984).

2 Para el año 2011 se reportaron 308.083 turistas desde los muelles de la sociedad portuaria, y 122.546 turistas extranjeros desde el Aeropuerto Internacional Rafael Núñez.

3 En este sentido encontramos en documentos del ICBF testimonios que dan cuenta de que “Casos lamentables se han encontrado durante el desarrollo de la investigación tales como el de una niña de nueve años del barrio Fredonia, quien es abandonada durante el día por su madre en compañía de dos hermanos y quien está siendo víctima de abuso sexual por parte de dos vecinos los cuales para darles \$1.000 o \$2.000 pesos la someten a vejámenes sexuales, así como también está siendo abusado el hermano de cuatro años” (ICBF, 2007).

4 La explotación sexual se define como “Una violación fundamental de los derechos de la niñez. Abarca el abuso sexual por parte de adultos (o jóvenes) y remuneración en dinero o en especie para el niño-a o para una tercera persona o personas. El niño-a es tratado como objeto sexual y como mercancía. La explotación sexual comercial de la niñez constituye una forma de coerción y violencia contra esta, equivale al trabajo forzado y constituye una forma contemporánea de esclavitud” (Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de los Niños, 1996).

5 El modelo de gestión de ESNNA ha sido creado y aplicado exitosamente por la Fundación Terre des Hommes, cuya participación en la elaboración en este proceso de sistematización fue de vital importancia.

3. Mapa factores de Riesgo

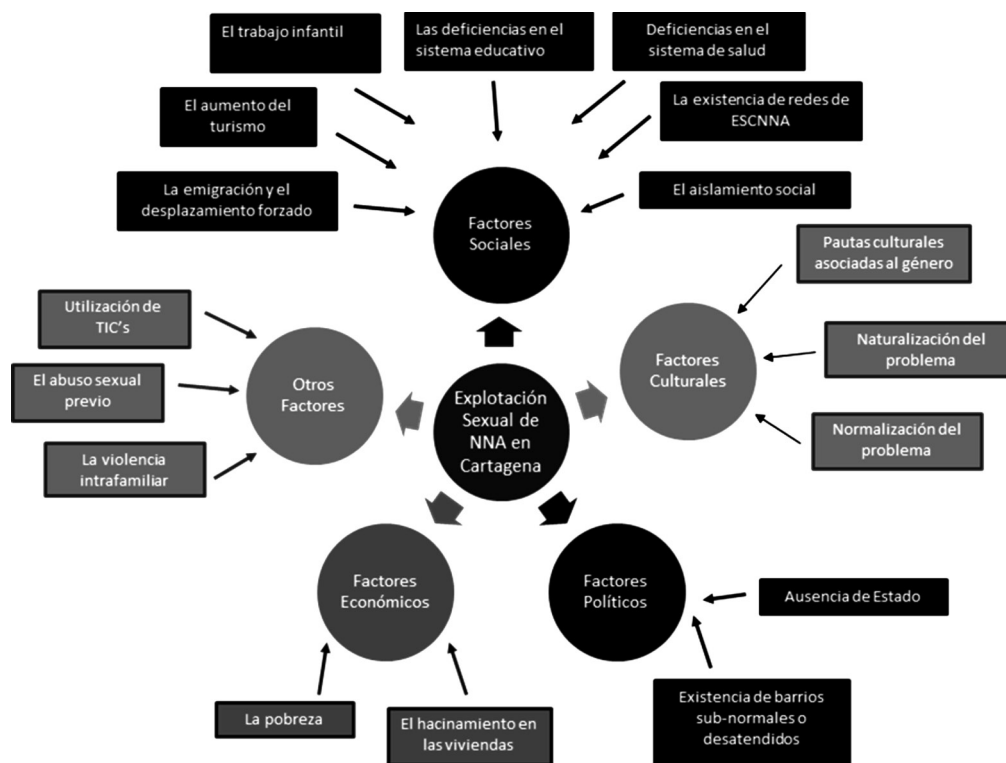


Gráfico 1: Mapa de Riesgo

1. Factores Sociales

a. *La emigración y el desplazamiento forzado*: incide en las condiciones de vida de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) y de sus familias. Como señala el estudio del ICBF y otros (2004), el crecimiento desproporcionado de la población genera situaciones de fragmentación social, de aumento de las desigualdades, así como el desarrollo de un segmento de población que queda por fuera de cualquier política social (ICBF et al., 2004)⁶.

b. *El aumento del turismo*: en los últimos años se vive en Cartagena un crecimiento del turismo, tanto nacional como extranjero. Si bien

el turismo supone una fuente de recursos para la ciudad, también es un importante riesgo para los NNA de ser víctimas de explotación sexual. Este factor se combina con el factor económico, ante la fuerte necesidad de sostenimiento de muchas niñas y niños. Los intermediarios turísticos llegan incluso a ofrecer a sus clientes el sexo con menores. Se habla de los paquetes “macho solo”, propuestas turísticas de prostitución dirigidas principalmente a hombres, y que pueden incluir NNA entre los cuerpos comercializados (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 k).

i. *Imaginario del extranjero como salvador y la práctica perversa de seducción*: la relación con los turistas se percibe como la posibilidad, aunque sea temporal, de mejorar las condiciones de vida. La relación con los turistas es interpretada en términos de amistad y, en muchas ocasiones, de ayuda⁷.

⁶ En el grupo focal celebrado con funcionarios de ONG y OG se apunta a esa reflexión: Entonces es positivo que llegó Tierra de Hombres, le dio una orientación... Lastimosamente son programas muy cortos, y la cantidad de familias... Porque cada día entran..., la migración se hace cada día más, más grande, la comunidad crece más, la población crece más, entonces los programas y los proyectos son muy cortos y llegan solamente a unas cuantas familias, a un nivel muy reducido (Grupo focal funcionarios ONG y OG, 2011 k).

⁷ Esto se puede deducir, por ejemplo en el caso de una entrevista a un adolescente, que manifestaba “Sí, claro, cuando los turistas vienen a la ciudad uno tiene que portarse bien, para

c. *Tolerancia al trabajo infantil*: las actividades en las que las niñas y los niños trabajan son muy variadas. Generalmente predominan las actividades informales, tales como las ventas, el trabajo doméstico, el baile o trabajos que dependen del sector turístico. Este “rebusque” genera en los NNA y en sus familias la necesidad de que los primeros lleven, de una manera o de otra, dinero a casa. Una vez creada la necesidad, las niñas y los niños pueden volverse más vulnerables a las trampas de la explotación sexual, como explicó el equipo de Tdh-l (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 g).

d. *La lógica del consumo*: pese a que Colombia es considerada un país en vías de desarrollo, la sociedad reproduce continuamente los valores de la sociedad de consumo con la misma intensidad con que lo haría en los países más desarrollados.

En varias de las entrevistas y documentos analizados, la lógica del consumo aparece como un factor de riesgo importante para los NNA pertenecientes a los estratos 4, 5 y 6 (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 i). Pero también la lógica del consumo puede jugar un papel relevante en casos de ESNNA, para niños y niñas que se desenvuelven en los estratos más bajos de la sociedad cartagenera, como se evidenció en el grupo focal de familiares de víctimas, en donde aparece el tema del deseo de consumo en NNA con escasos recursos (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 j).

e. *Las deficiencias en el sistema educativo*: la no escolarización y la deserción de los NNA del sistema educativo suponen factores de riesgo para que acaben siendo víctimas de la explotación sexual. Es difícil poner en cuestión el hecho de que la educación formal mejora las posibilidades de las personas a lo largo de la vida, tanto en el sentido laboral como en el personal. Además, la deserción escolar puede exponer a las niñas y a los niños a mayores influencias negativas (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 a).

i. *Insuficiente educación de los padres y de las madres*: Otra dimensión del problema educativo es el que se refiere a las deficiencias en la educación recibida por las madres y los padres de los NNA víctimas, como se evidenció en lo expresado por la psicóloga del proyecto de Tdh-l (2011).

ii. *Educación que prioriza contenidos frente a valores*: las fallas del sistema educativo pueden incidir también en la problemática. Una de ellas puede ser el hecho de que la educación formal tiende a priorizar el contenido con respecto a la educación en los valores, esas herramientas necesarias para que las personas aprendan a asumir un criterio para tomar decisiones en la vida (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 k).

iii. *Ausencia de educación sexual en las instituciones educativas*: Otra de las carencias manifestadas tiene que ver con la relativa ausencia de educación sexual en las escuelas. De hecho, el análisis de los casos de explotación sexual infantil tratados por Tdh-l⁸ en 2010, muestra que sólo el 7,1% de estos NNA habían recibido algún tipo de educación sexual de parte de las instituciones educativas.

f. *Incremento en el consumo de estupefacientes*: Un aspecto de la salud que ha aparecido en la información recogida por la investigación es el consumo de drogas por parte de algunos de los NNA víctimas de explotación sexual en Cartagena. La inexistencia de centros de desintoxicación gratuitos se pone de manifiesto cuando el personal de Tdh-l analiza las carencias existentes en la esfera del tratamiento de los casos. Este hecho constituye una dificultad en un proceso que evite el riesgo de recaída en la explotación sexual (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 g).

g. *La existencia de redes de ESNNA*: Una red suele estar compuesta por un conjunto finito de actores o grupos de actores y también por las relaciones definidas entre ellos. Estos actores tienden a estar unidos directa o indirectamente mediante compromisos, informaciones, etc. (Giner, Lamo & Torres, 1998). De manera similar la red fue percibida por la psicóloga de

que ellos se porten bien con uno. Entonces hay clientes que son de buen corazón y les gusta ayudar a uno” (ICBF, 2004, pp. 224-225).

8

El análisis de esta información fue realizado en Diciembre de 2010 por la psicóloga del Proyecto de Tierra de Hombres.

Tdh-I (2011). El intercambio que sustenta la red económica (ICBF et al., 2004) y se articula en torno al cliente. Entre los intermediarios, citan los siguientes: comisionistas, vendedores y vendedoras, “carperos”, taxistas, guías turísticos, botones, cocheros, camareras, familias, amigos y amigas, pandilleros, tenderas y tenderos, masajistas, porteros y porterías, dueños o dueñas y administradores de establecimientos, “jíbaros”, quienes interactúan y asumen roles de intermediarios o cómplices para que se realice esta práctica delictiva en los establecimientos, las playas, los parques, las islas, y en las comunidades vulnerables caracterizadas por otros problemas asociados como son la violencia intrafamiliar, la poca posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas, y la exclusión social en general. Los lugares de abordaje de los turistas son también muy diversos: desde el aeropuerto, el terminal de transporte, las playas, los hoteles, las discotecas, los establecimientos, los bares, los reservados o determinadas calles de la ciudad. Con mucha frecuencia, los miembros de la red no viven en exclusividad de la explotación sexual de NNA, ni siquiera de adultos. Su participación en la red puede ser ocasional, una actividad que se combina con otras actividades -casi siempre informales- de trabajo o intermediación.

i. Inexistencia de redes de apoyo: La inexistencia de redes de apoyo se presenta también como una dificultad de los padres y madres en la crianza de sus hijas e hijos (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 i).

2. Factores Económicos

a. Precariedad de las formas de sostenimiento: Según un análisis realizado por Tdh-I en relación con las víctimas de ESNNA atendidas en 2010, un 78% de dichos NNA viven en hogares cuyos ingresos familiares mensuales no superan un salario mínimo legal vigente. Estas condiciones materiales inciden en la vulnerabilidad de la infancia. La necesidad ineludible de medios puede llegar a convertirse en un factor determinante que empuja a los NNA a la venta de su cuerpo (Grupo de Investigación en Derechos Humanos,

2011 d). Aunque en el estudio se encuentran también referencias de casos de explotación sexual con niñas pertenecientes a estratos altos y medios y con motivaciones diferentes a las marcadas por la pobreza, en los casos de NNA adscritos a estratos bajos se halla un patrón de vulnerabilidad muy fuerte, asociado a la precariedad de sus formas de sostenimiento.

b. La familia como epicentro de vulnerabilidad: La vulnerabilidad no solo afecta a las víctimas, es una realidad que atraviesa a las familias e, incluso, a algunos de los intermediarios de la explotación sexual (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 b).

Un factor de riesgo adicional ligado a lo económico tiene que ver con las deficiencias en materia de vivienda, que afecta a muchas familias.

3. Factores Políticos

a. Falta de priorización de la ESNNA dentro de la agenda gubernamental: En las entrevistas realizadas, la sensación predominante es que las autoridades políticas aún no han asumido su verdadera responsabilidad en la prevención, tratamiento y judicialización de estos delitos (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 g).

Así mismo, percibimos la debilidad del Estado en determinados barrios de Cartagena, especialmente en la zona sur-oriental de la ciudad. En uno de los grupos focales se plantea la cuestión de la distancia de las personas que diseñan esas políticas con la realidad, “se trabaja desde el escritorio” (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 k).

4. Factores Culturales

Pautas culturales asociadas al género: la ESNNA es una conducta cometida mayoritariamente contra las niñas. Aunque no existen datos estadísticos confiables acerca del número de delitos cometidos en Colombia, el análisis de los casos atendidos por Tdh-I en 2010 muestra una tendencia bastante clara: 85,7% de las víctimas eran niñas. Igualmente, una mirada a la ESNNA desde el género permite

indagar acerca del sexo de los agresores o agresoras. En ese sentido, podemos señalar que en el 96,2% de los casos atendidos por Tdh-I en 2010, el sujeto explotador era un hombre. Partiendo de esa realidad de discriminación, encontramos una serie de pautas culturales asociadas al género, lo cual no significa que los niños no sean víctimas de explotación sexual, sino que las estadísticas también reflejan que no hay conciencia para la denuncia de los casos de explotación sexual contra niños.

a. Entrega de las hijas, por parte de sus padres y madres, a familias con mayores recursos económicos: Es uno de los factores estructurales, que está presente en algunas costumbres muy populares en la zona. Estas prácticas, a pesar de que son ilegales, no han sido totalmente atacadas o cuestionadas (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 k).

b. Entrega de niñas a hombres mayores: Otra pauta cultural también tiene que ver con la costumbre de entregar niñas a hombres de mayor edad. Históricamente, en las sociedades campesinas las hijas podían ser vistas como una carga económica. Por este motivo era bien visto que sus madres y padres las casaran tempranamente, muchas veces incluyendo una dote a cambio (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 e).

c. La naturalización del problema: La explotación sexual de NNA es, en muchos casos, vista desde un enfoque biológico del ser humano. Explotadores o explotadoras y miembros de la comunidad justifican estas prácticas en términos de atributos inherentes a la condición sexual del ser humano. En términos de la OIT, estas situaciones de explotación se perciben como impulsos incontrolables y similares a la necesidad de comer, de dormir, etc. (Blanco, 2005).

d. La normalización del problema: Otro factor cultural tiene que ver con la normalización del problema. Víctimas, sujetos explotadores, ciudadanas y ciudadanos de Cartagena han considerado los delitos de ESNNA como pautas normales de la sociedad en la que viven (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 e). Algunas víctimas, en otros casos, también reconocen que durante el período en que fueron

explotados sexualmente consideraban su situación como normal (Entrevista a P. 16 años, víctima de ESNNA, 2011 d).

5. Otros Factores de Riesgo

a. La creciente utilización de TIC por los NNA: Se encuentran proxenetas, que utilizan la Internet y las redes sociales para tomar contacto con los NNA (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 i).

b. El abuso sexual previo: Se encuentran casos de NNA que, previamente a la explotación sexual, ya habían sufrido abusos sexuales. Niñas que habían sido violadas, casos de abusos sexuales dentro de la propia familia, así como casos de abusos en los que los agresores o agresoras eran personas de la comunidad (vecinos o vecinas, tenderas o tenderos, niños y niñas pertenecientes a pandillas, etc.). Estos hechos aumentan la vulnerabilidad de las víctimas, al tiempo que pueden llegar a establecer un estigma que pesa durante muchos años sobre ellas (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 f).

c. La violencia intrafamiliar: incide en la vulnerabilidad de los NNA a través de procesos psicológicos como el daño en la autoestima, la timidez o el ensimismamiento, entre otros; y, por otra parte, la violencia intrafamiliar puede acabar expulsando a los NNA del hogar familiar, dejándolos en las calles con la necesidad imperante de obtener recursos económicos.

4. Modelo de empoderamiento jurídico y representación judicial de NNA víctimas de explotación sexual

1. Enfoque de Derechos Humanos en el modelo de intervención a NNA víctimas de explotación sexual

El enfoque basado en derechos humanos (...) es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano, que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto

de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos (Oacnudh, 2006, p. 15).

Consiste en promover la realización de un conjunto de valores considerados esenciales para garantizar el respeto a la dignidad humana y a la convivencia solidaria entre las personas y los pueblos.

Tal enfoque contribuye a articular las denuncias de las poblaciones por medio de la promoción y la movilización social; es así que se desarrolla desde la corresponsabilidad, entendida como el deber de todas las personas de exigir y garantizar el ejercicio de los derechos de los otros seres humanos, con base en el respeto en las relaciones entre las personas, las comunidades y las naciones. Se concentra en el análisis de los derechos de los grupos más vulnerables, con especial atención en las prácticas culturales y en las formas estructurales que fomentan su vulneración, con el objetivo de determinar necesidades, priorizarlas y establecer obligaciones del Estado y de la sociedad, de conformidad con las leyes, los tratados internacionales y las recomendaciones de los órganos internacionales de derechos humanos.

2. Enfoque de Género en el modelo de intervención de NNA víctimas de explotación sexual

El “Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía”, reconoce a las niñas como un grupo especialmente vulnerable expuesto a un peligro mayor de explotación sexual, toda vez que el número de niñas entre las personas explotadas sexualmente es desproporcionadamente alto. Tal afirmación se comprueba por el estudio realizado en el 2004 por la Universidad de Cartagena, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Fundación Renacer “Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes en la ciudad de Cartagena de Indias”, mediante el cual se

detectó que de los 189 casos registrados de ESNNA en la ciudad de Cartagena, el 93,65 % son niñas, frente a un 6,34% de niños víctimas de este flagelo.

La intervención que se realice a la niñez víctima de explotación sexual deberá hacerse con un enfoque de género, es decir, se deberá tener en cuenta los comportamientos, responsabilidades, capacidades, limitaciones y roles específicos de niñas y niños, las relaciones entre niñas y niños, y las vinculaciones que se establecen entre personas de un mismo sexo (Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo, 1999).

Este enfoque facilita reconocer las diferencias entre niñas y niños para realizar la intervención a las víctimas de estos delitos, de conformidad con sus intereses y necesidades. La clave para trabajar este enfoque es no hacer suposiciones. Es erróneo asumir automáticamente que las acciones de prevención o protección de un niño o de una niña posible víctima de explotación sexual, beneficiará por igual a ambos. Es fundamental tener presente que los proyectos neutrales al género no existen.

Incorporar el enfoque de género de forma transversal al modelo de empoderamiento jurídico y representación judicial contra la explotación sexual de niños y niñas en Cartagena, implica entender las diferentes condiciones, necesidades e intereses de niñas y niños, con el objetivo de realizar campañas de sensibilización y capacitación que impacten a ambos géneros, así como realizar actos de protección diferenciados.

3. Enfoque de empoderamiento en el modelo de intervención de NNA víctimas de Explotación Sexual

Para comprender las barreras a la judicialización que se han percibido en los NNA y en sus familias, es de gran interés la teoría del campo jurídico de Pierre Bourdieu, sociólogo francés cuya obra estuvo dedicada a desarrollar un aparato conceptual que diera cuenta de las luchas y desigualdades sociales. El término empoderamiento está siendo utilizado crecientemente, y ha sido definido de múltiples

maneras.

Como señala Venier (2002), los estudios de la mujer se han visto abocados a encontrar un equivalente del verbo *empower* y del sustantivo *empowerment* en español. La autora, en un estudio semántico para el cual revisó varios diccionarios, señala que no hay nada inmanente en estos términos. En español significan “dar poder” y “conceder a alguien el ejercicio del poder” (León, 1998, p. 5). Empoderarse significa que las personas adquieran el control de sus vidas, logren la habilidad de hacer cosas y de definir sus propias agendas. Al relacionarse con los intereses de los desposeídos de poder, el término se toma como expresión de un cambio deseable (León, 1998).

a. *Empoderamiento jurídico*: El concepto de empoderamiento jurídico no ha sido tan utilizado. No obstante, Unicef (2008) lo define en términos de “promover la justicia de menores en el marco del programa sobre el Estado de derecho”. Se recalca

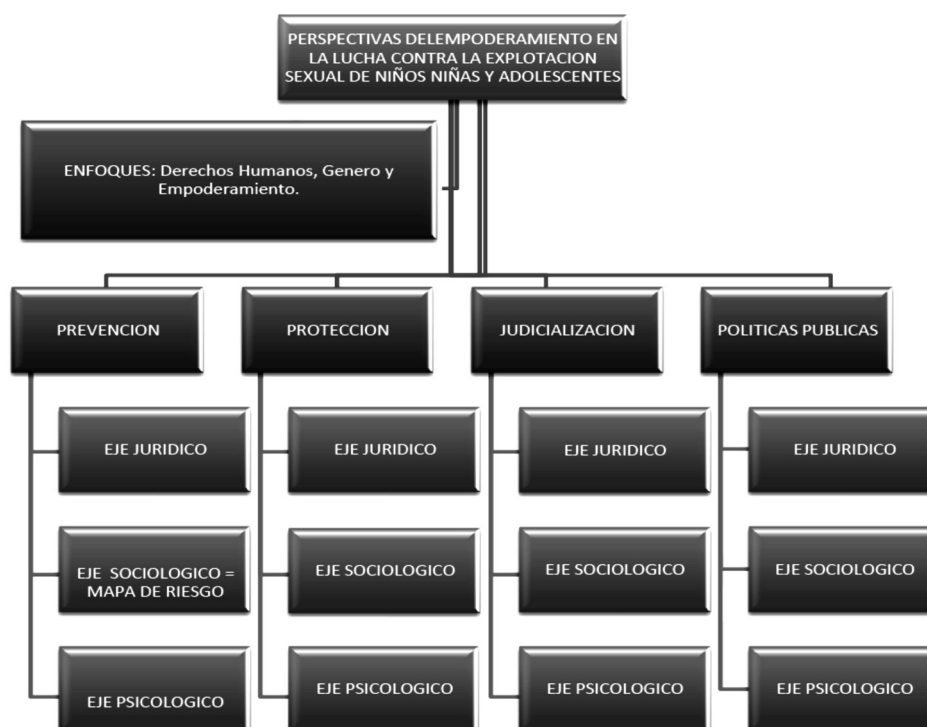
(...) la necesidad de un empoderamiento jurídico de los niños, las mujeres, las familias excluidas y la sociedad civil a fin de mejorar su acceso a la justicia y reparar la violación de sus derechos, lo cual ayudará a romper el ciclo de pobreza, violencia y explotación (pp. 7-8).

b. El concepto de seguridad jurídica también se ha asociado con el de empoderamiento jurídico: seguridad legal formal es poder hacer uso de las leyes existentes e influir en la legislación (Becker & Weyermann, 2006).

c. *Aplicación del concepto Legal literacy*: o alfabetización en derecho, el cual ha sido definido como una herramienta de empoderamiento en el contexto de la lucha por los derechos de las mujeres. *Legal literacy* sería “el proceso de adquirir una conciencia crítica sobre los derechos y el derecho; la capacidad de exigir los derechos; y la capacidad de movilizarse para lograr una transformación” (Shuler, 1997, p. 40). El concepto de *legal literacy* es válido también para desarrollar y validar los programas de empoderamiento de los NNA víctimas de ESNNA. Teniendo en cuenta que uno de los ejes del trabajo de Tdh-I es la

intervención institucional, ello supone, junto a los programas de prevención, capacitación, sensibilización, tratamiento y acompañamiento legal, un eje de actuación necesario para la consolidación de una verdadera *legal literacy* en la lucha contra la ESNNA.

4. Ejes de intervención contra la ESNNA



Gráfica 2: Ejes de Intervención Contra la ESNNA

4.1. Prevención

a. Las capacitaciones que alfabetizan en derechos a los NNA

Buscan aportar elementos para adquirir una conciencia crítica sobre los derechos y la capacidad de exigirlos. Esta capacitación permite prevenir casos de ESNNA, pero también incide en la judicialización, facilitando la identificación de casos. Las capacitaciones han permitido identificar directamente casos de NNA participantes en los talleres y entre la comunidad, a partir de la acción de estos NNA capacitados. Según un documento interno de Tdh-I (2011), el mayor número de casos identificados se produce cuando los talleres se llevan a cabo con NNA.

b. El programa de jóvenes multiplicadores: empoderamiento con la comunidad

Es un programa que resulta de gran interés en el proceso de empoderamiento de los NNA,

pues les hace aún más protagonistas de las capacitaciones. Estos niños y niñas pasan de ser público a ser sujetos activos del programa, lo que sitúa al Proyecto en una dimensión superior en el camino hacia el empoderamiento. Se basa en la metodología entre pares, como estrategia de educación entre iguales.

c. Capacitación con énfasis en lo legal

El modelo de Tdh-I ha planteado desde un comienzo el objetivo de erradicar la impunidad de los delitos ESNNA, incentivando a la denuncia y judicialización a través de las capacitaciones y de la sensibilización constante en aspectos jurídicos básicos, dirigidos a todos los actores y víctimas de esta problemática.

d. Incursión en la formación en valores

Implica la puesta en marcha de programas dirigidos a las zonas de mayor vulnerabilidad, para que junto con las instituciones educativas se desarrollen talleres de educación sexual y en valores, se evidencie la problemática de

ESNNA, y así proporcionar las herramientas para la identificación de factores de riesgo de estas conductas.

También se está haciendo campaña publicitaria para que la gente tenga la posibilidad de ver la explotación sexual desde otra óptica, siempre viendo al NNA como víctima, lo que ha generado un incremento en las denuncias y en consecuencia en la consciencia de la población sobre el tema (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 i).

e. Importancia de la diferenciación entre capacitación y sensibilización

Para los programas de prevención es importante distinguir entre sensibilización y capacitación. En cuanto a lo primero, se tiene como objetivo llegar a un número de población *indeterminado*, brindando *información y educación general* para generar conciencia y *movilizar a la sociedad* hacia la asunción de medidas que puedan redundar en fomento de políticas públicas favorables a los intereses de la niñez y las familias. Entre tanto, la capacitación busca llegar a un *sector o sectores determinados de la población*, con el fin de brindar información más profunda sobre aspectos de la Explotación Sexual de NNA, de manera que sirvan como herramientas para enfrentar dichas situaciones, ya sea desde la condición de posible víctima, operador jurídico, familia u otros sectores específicos.

En ese sentido, la prevención, dependiendo de si se trata de sensibilización o capacitación, tendrá objetivos y fines diferentes mediante un conjunto de actividades que involucrarán a NNA en estado de vulnerabilidad, victimarios, familias, comunidades, entidades estatales, judiciales, y gubernamentales. En esta propuesta, se hará referencia a los programas de capacitación.

f. Metodología general para los procesos de capacitación: ruta formativa

i. Determinación de la necesidad de formación, coordinación interinstitucional, y especificidades en materia de prevención

Además de establecer la necesidad de formación, se debe generar articulación

entre las entidades que trabajan en esta problemática (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 c), para determinar con mayor exactitud los factores de riesgo y así convertirlos en factores protectores. Este primer paso requiere voluntad tanto económica como política de las entidades involucradas (Grupo de Investigación en Derechos Humanos, 2011 h).

ii. Etapas para la ejecución de planes de formación

Debe atender a las necesidades mismas de formación evidenciadas por instituciones encargadas. En este sentido, los elementos que se deben tener en cuenta son:

- *Población beneficiaria de formación:* selección de un grupo poblacional con unas características y particularidades específicas (*perspectiva cualitativa*) establecidas a la luz de los objetivos y fines de formación, y en un número determinado (*perspectiva cuantitativa*).
- *Actividades de enseñanza-aprendizaje:* se deberán estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje, de manera que si se trata de NNA, las actividades de formación deberán enfocarse hacia actividades lúdicas en donde se permita generar correlaciones entre los participantes y su entorno.
- *Necesidad de un sujeto facilitador:* es quien debe tener en cuenta la plataforma de conceptos y el bagaje de conocimientos que traen consigo los participantes y las participantes. El sujeto facilitador no tiene un rol de docente y puede ser incluso alguien con características de liderazgo que entienda las necesidades del grupo y sirva de catalizador de los conocimientos de todos.
- *Estudio y análisis de casos:* permite la socialización de conocimientos adquiridos por los miembros del grupo en sus experiencias de vida, y su capitalización por parte del mismo.

Marco general del proceso de capacitación bajo el esquema de formador de formadores (FDF)



Gráfica 3: Estructura general del proceso FDF.

La metodología FDF se presenta como óptima. Este esquema se enmarca dentro de tres fases a saber: a. capacitación de tutores o formadores; b. Realización de réplicas en diferentes sectores; c. Estructuración de un sistema de redes y nodos.

La estructura general del proceso FDF atiende a un criterio escalonado en fases a partir de las cuales se busca dar sostenibilidad a los procesos de formación/capacitación desde las necesidades de formación y los planes generales existentes. Posteriormente se debe elaborar guías de contenidos básicos en la materia o temáticas que se quiera abordar, teniendo siempre presente que las mediaciones pedagógicas deben ser seleccionadas en razón a las personas que se busca capacitar y a los medios con que se cuenta.

Después de esto se realizará el proceso de capacitación a un grupo de personas determinado, a la luz de diferentes criterios de selección; finalmente y como corolario de todo el proceso, se debe llegar a la estructuración de una red de sujetos formadores y discentes, que esté en permanente contacto y que tenga tendencia a ampliarse cada vez más.

4.2. Protección

a. Principios esenciales de la protección de NNA

- Protección Integral
- Interés Superior del Niño o Niña
- Corresponsabilidad

b. Identificación y recepción de Casos: obedece a factores objetivos que cumplan con las características de la explotación sexual, independientemente de la tipificación que realice el funcionario o funcionaria judicial que conozca el caso.

c. Restablecimiento de los Derechos: consiste en la restauración de la dignidad e integridad de los NNA, la cual deberá ser realizada por las autoridades competentes. Una vez verificados los derechos, se deberá realizar las acciones necesarias para restituir aquellos que se evidencian vulnerados, y tomar las medidas para restablecer la situación de riesgo o vulneración del NNA. Es necesario indicar que el restablecimiento de los derechos de los NNA víctimas de explotación sexual, no puede consistir únicamente en un procedimiento administrativo; es indispensable una intervención terapéutica que apoye al niño o niña en la superación del trauma como persona que ha sufrido una forma de violencia.

d. Perspectiva de protección dentro del modelo de Tdh-I: además del enfoque hacia lo forense, durante el proceso judicial se trabaja con la víctima aspectos que son importantes para la recuperación del daño psicológico sufrido.

e. Garantía de No Repetición: independientemente de la verdad procesal que se logre probar en juicio, se debe asegurar que el NNA no vuelva a ser víctima de una conducta de esta naturaleza.

4.3. Judicialización

La omisión de la denuncia en los delitos afecta directamente el proceso de empoderamiento jurídico contra la ESNNA. Encontramos las siguientes barreras a la judicialización:

a. La ausencia de sentido del derecho: Impide a los individuos o grupos determinar correctamente qué comportamientos son justos y cuáles injustos. Se constituye como una barrera a la judicialización de los delitos de ESNNA, en la medida en que esquemas culturales como la mercantilización de la vida cotidiana, la normalización y la naturalización de la explotación sexual, o la identificación de libertad con voluntariedad, acaban incidiendo en el bajo nivel de denuncias de este delito existente en Cartagena.

b. El miedo y la desprotección de las víctimas: Los cuales están apoyados en hechos verdaderos. En el transcurso de los procesos se dan amenazas de los sujetos victimarios, realidades que afectan a los procesos mismos (Varón, Chaib, Archila, Seco & Becerra, 2012).

Un programa de formación en materia de judicialización, deberá contener los siguientes elementos:

a. Caracterización de la ESNNA

El Estado Colombiano ha adquirido numerosos compromisos internacionales tendientes a erradicar la ESNNA y todas las conductas relacionadas con ella⁹.

Para que se pueda hablar de Explotación Sexual Comercial, se debe contar con la presencia de una tercera persona que facilite el contacto entre el sujeto abusador y la víctima, y que derive una ganancia económica de dicha actividad. Por esta razón, entidades como la OIT han sido enfáticas en señalar que el comercio sexual con menores de edad no puede ser considerado en ningún caso como trabajo, ni aún en los casos en los cuales las víctimas

reciban algún tipo de remuneración (González & Innocenti, 2002).

De acuerdo con esta aclaración, el modelo promovido por Tdh-I busca que a nivel nacional se reciban y manejen casos de explotación sexual con independencia del componente comercial que pueda estar presente en la comisión de las conductas. No hacerlo implicaría ignorar un gran número de casos en los que no existe el tercero intermediario, pues el sujeto explotador tiene acceso directo a las víctimas (Varón et al., 2012).

b. Delitos de explotación sexual de NNA en Colombia

La ESNNA representa un grupo importante de delitos, la mayor parte de los cuales está tipificado en la legislación colombiana. Entre estos existen: el constreñimiento a la prostitución (art. 214 C. P.), el estímulo a la prostitución de menores (art. 217 C. P.), el proxenetismo con menor de edad (art. 213 a C. P.), la demanda de explotación sexual comercial con menor de edad (art. 217 a C. P.), la pornografía con menores de edad (art. 218 C. P.), el turismo sexual (art. 219 C. P.), la utilización o facilitación de medios de comunicación para ofrecer actividades sexuales con menores de edad (art. 219 a C. P.), la prostitución forzada o esclavitud sexual (141 C. P.) y la trata de personas, en especial aquella con fines de explotación sexual (art. 188 a C. P.).

c. Revictimización

Entendida como aquellos efectos negativos sufridos por las víctimas, adicionados al daño inicial, causados o aumentados por las experiencias a las que son sometidas durante un futuro proceso judicial (Castañer & Griesbach, 2006). Una de las finalidades del modelo de Tdh-I consiste entonces en evitar al máximo cualquier tipo de revictimización que pueda hacer más difícil para las víctimas superar lo vivido y reintegrarse a la sociedad sin secuelas.

En este sentido, se encuentran estudios recientes donde se advierte que las víctimas de ESNNA pueden estar siendo revictimizadas por las mismas normas, debido a que ni aun cuando se piden sus testimonios son validadas sus experiencias, al menos no sin antes encasillarlas en categorías definidas de las cuales no se pueden salir (Runge-Peña, 2010).

9 La Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Convención Interamericana para erradicar la violencia contra las mujeres (1994), el Protocolo Facultativo de la Convención de los Derechos del Niño, relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, (2000), y el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente de mujeres y niños (2000), entre otros.

d. Acompañamiento en el Proceso Judicial

El acompañamiento que propone Tdh-I consiste en garantizar y hacer valer los derechos de estos sujetos menores durante la totalidad del proceso judicial en el que se vean envueltos (Varón et al., 2012).

e. Reparación

Busca garantizar a las víctimas de ESNNA una adecuada indemnización, una garantía de no repetición de los hechos que originaron su victimización, buenos escenarios de rehabilitación física y psicológica, y la plena satisfacción de sus derechos y garantías dentro y fuera de los estrados judiciales (Varón et al., 2012).

Es importante tener en cuenta que el acompañamiento a las víctimas, además de un abogado que las represente en el proceso, debería incluir el otorgamiento de medios para el impulso del proceso, ya que los bajos recursos con que cuentan les dificulta la asistencia a las diligencias.

4.4. Incidencia en políticas públicas

Se propone aumentar, cualificar y especializar el número de investigadores e investigadoras (policía judicial), fiscales y jueces dedicados exclusivamente a los delitos sexuales, al mismo tiempo de dotarlos económica y logísticamente para adelantar las investigaciones en curso.

Para incrementar la efectividad de la normatividad administrativa, las autoridades de policía y Fiscalía deben aumentar la vigilancia de establecimientos tales como bares, discotecas, hoteles, etc., con el fin de identificar víctimas de explotación sexual y sancionar a los administradores o administradoras que estimulen esta clase de delito.

5. Conclusiones

Con la puesta en marcha del modelo de empoderamiento se genera una mayor conciencia para la interposición de denuncias de ESNNA, la sensibilización y la capacitación de los funcionarios y funcionarias, la coordinación interinstitucional, la difusión de casos relevantes, la visibilización del problema en la Ciudad, así como la incidencia

en reformas legales y en decisiones de organismos internacionales en coordinación con un desarrollo de Psicología Forense como herramienta al servicio de las víctimas, etc., lo que propicia un importante esfuerzo de análisis para reflexionar acerca de las líneas futuras de este proceso de empoderamiento de los NNA contra la explotación sexual.

El trabajo en conjunto con Tdh-I ha servido para visibilizar el problema y crear un modelo de intervención. Con ello, se ha producido una serie de avances en materia de intervención: mayor articulación interinstitucional, desarrollo de necesidades de profesionalización y especialización de los recursos humanos relacionados con la intervención en la problemática, trabajo mancomunado de atención de casos y mayor sensibilización de los funcionarios y funcionarias, entre otros. Sin embargo, se requiere una mayor participación del Estado, no solo en cuanto a recursos económicos, sino en cuanto al diseño y ejecución de políticas públicas en este campo.

Es importante entender que con la aplicación de este modelo se busca preparar a la comunidad, para que sea capaz de organizarse por sí misma para exigir que el Estado asuma su responsabilidad.

El modelo de intervención que proponemos busca que se tengan en cuenta la variedad de factores de riesgo que inciden en la explotación sexual de NNA. Un modelo en el cual ninguno de los factores sea determinante, en el que se parta de que la combinación de varios factores de riesgo es la que precipita a las víctimas a esta situación tan deplorable, y en el que se considere que existe una multiplicidad de combinaciones de factores, que hacen de la realidad un escenario variado y diverso. Debemos señalar que es importante ejercer acciones concretas para enriquecer el actual sistema de identificación de casos para poder acceder a una mayor variedad de situaciones de explotación sexual atendidas.

Este modelo debe ir acompañado de acciones concretas que fomenten el desarrollo de programas gratuitos para los NNA que han sido víctimas de ESNNA. Así mismo, establecer medidas tendientes a la reducción de

la informalidad en el sector turístico: no solo carnetizando a las personas que trabajan en ese sector, sino mejorando sus condiciones de trabajo en cuanto a estabilidad y remuneración, y tratando de regular un sistema que actualmente tiene como característica principal la existencia de una red de comisionistas.

Lista de Referencias

- Becker, D. & Weyermann, B. (2006). *Género, transformación de conflictos y enfoque psicosocial*. Berna: Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación.
- Blanco, N. (2005). *Explotación sexual comercial. Propuestas de trabajo para una atención integral a las personas menores de edad víctimas. Propuesta de intervención familiar para la protección integral de niñas, niños y adolescentes víctimas del comercio sexual*. San José de Costa Rica: OIT.
- Camacho, L. B. & Trujillo, M. A. (2009). La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1009-1025.
- Castañer, A. & Griesbach, M. (2006). *Acciones para evitar la revictimización del niño víctima del delito*. México, D. F.: Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. & Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- González, Z. & Innocenti, C. (2002). *El Salvador, Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes: Una Evaluación Rápida*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 a). *Entrevista a Abogada de Tdh-l*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 b). *Entrevista a Abogado Tdh-l*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 c). *Entrevista a la Fundación Renacer*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 d). *Entrevista de P. 16 años, víctima de ESNNA*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 e). *Entrevista a Defensor Público*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 f). *Entrevista a Funcionaria ONG*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 g). *Entrevista a Funcionario Tdh-l*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 h). *Entrevista a Fiscal*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 i). *Entrevista a Psicóloga de Tdh-l*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 j). *Grupo focal familiares de víctimas*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- Grupo de Investigación en Derechos Humanos (2011 k). *Grupo focal con Funcionarios de ONG y OG*. Cartagena de Indias: Grupo de Investigación en Derechos Humanos.
- ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) (2004). *Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes en la ciudad de Cartagena de Indias*. Cartagena de Indias: ICBF.
- ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OIT (Organización Internacional del Trabajo), Ipec (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil), Fundación Renacer (2006). *Plan de Acción Nacional para la Prevención y*

Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes Menores de 18 Años 2006-2011. Bogotá, D. C.: ICBF, Unicef, OIT, Ipec, Fundación Renacer.

- León, M. (1998). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- Macías, M. A., Amar, J. & Jiménez, M. (2005). Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 141-174.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2012). Informe perfil económico del Departamento de Bolívar. Bogotá, D. C.: Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.
- Oacnudh (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos) (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Nueva York-Ginebra: Naciones Unidas.
- Runge-Peña, A. (2010). Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (Escnna). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 269-291.
- Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: La agenda internacional del empoderamiento. En M. León. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.
- Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo (1999). *Guía para Incorporar el Enfoque de Género en Proyectos de Desarrollo Rural*. Lima: SNV.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1984). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. Buenos Aires: Unesco.
- Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2008). *Estrategia para la protección de la Infancia del Unicef*. Nueva York: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.
- Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2005). *Prevención de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes: Contribuyendo a un Turismo Sostenible en Centroamérica*. Ciudad de Panamá: Unicef, Sección de Protección de la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Varón, A., Chaib, K., Archila, L., Seco, E. & Becerra, A. (2012). *Niños y Niñas Víctimas de Explotación Sexual en Cartagena de Indias*. Bogotá, D. C.: Anthropos.
- Venier, M. E. (2002). Por qué apoderar. *Boletín Editorial de El Colegio de México*, 67, pp. 49-67.

Referencia para citar este artículo: Nogueira-da Silva Costa, B. & Fortunato-Costa, L.(2013). Perpetrador e vítima: o adolescente que cometeu ofensa sexual. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 633-645.

Perpetrador e vítima: o adolescente que cometeu ofensa sexual*

BRUNO NOGUEIRA-DA SILVA COSTA**
Psicólogo Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

LIANA FORTUNATO-COSTA***
Professora Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Artículo recibido en febrero 18 de 2013; artículo aceptado en mayo 2 de 2013 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** Trata-se de uma investigação qualitativa, mas concretamente um estudo de caso, sobre um adolescente de 14 anos de idade, que estudava no sexto ano primário e cometeu abuso sexual contra seu irmão.

O objetivo do estudo foi aprofundar a compreensão sobre a dinâmica do abuso sexual na situação adolescente com história de ter vivido em albergue pra crianças e de abandono afetivo. Espera-se que os resultados possam aclarar o fenômeno ainda pouco conhecido no Brasil. Os dados foram coletados durante uma entrevista semi-estruturada, como parte de uma intervenção grupal. Foi adotada uma perspectiva de exemplaridade que se caracteriza pela intensidade do conhecimento produzido e pelo reconhecimento da complexidade, que evidencia as ambiguidades presentes no debate. Os resultados focam a relação de abandono vivida com sua mãe, as consequências das várias institucionalizações e o potencial dos recursos de seu meio ambiente. Encontramos aspectos que coincidem com a literatura internacional e, as particularidades da realidade brasileira, especialmente nas condições sociais e econômicas.

Palavras chave (Biblioteca Virtual em Saúde-BVSPSI-Brasil): desenvolvimento do adolescente, abuso sexual, estudo de caso.

The sexual offender teenager, both perpetrator and victim

• **Abstract (analytical):** This is a qualitative research, more concretely one of a case study, about a 14-year old, who was studying in the sixth grade of primary school and committed sexual abuse against his brother. The objective of the study was to deepen the understanding of the dynamics of sexual abuse in the situation of a teenager with a history of having lived in a shelter for children suffering from affective abandonment. The results are expected to shed light into this still little-known phenomenon in Brazil. The information was collected during a semi-structured interview, as part of a group intervention. The perspective adopted is that of the exemplarity that is characterized by

* Artigo de pesquisa científica e tecnológica que apresenta parte dos resultados da Dissertação de Mestrado “Sexualidade e violência em famílias de adolescentes que cometeram ofensa sexual”, defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (UnB), em agosto de 2012. Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde do Distrito Federal, processo número 331/09. Fechas de início y finalización de la investigación: agosto 2011 a julho 2012.

** Psicólogo, Mestre em Psicologia Clínica e Cultura. Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (CAEP/IP/UnB). Correo electrónico: psico_brunocosta@yahoo.com.br

*** Psicóloga, Doutora em Psicologia Clínica. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (PPGPsiCC/IP/UnB). Correo electrónico: lianaf@terra.com.br

an intensity of the knowledge produced and by the recognition of complexity, which evidences the ambiguities present in the discussion. The results focus the relation of abandonment experienced with their mother, the consequences of the several institutionalizations, and the potential of the resources of their environment. We found aspects that coincide with the international literature and the particularities of the Brazilian reality, mainly in the social and economic conditions.

Key words (Biblioteca Virtual em Saúde-BVSPSI-Brasil): adolescent development, sexual abuse, case report.

Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual

Resumen (analítico): *Se trata de una investigación cualitativa, más concretamente de un estudio de caso, sobre un adolescente de 14 años de edad, que estudiaba el sexto año de primaria y cometió abuso sexual en contra de su hermano. El objetivo del estudio fue profundizar la comprensión acerca de la dinámica del abuso sexual en la situación de adolescente con historia de haber vivido en albergue para niños y de abandono afectivo. Se espera que los resultados puedan clarear ese fenómeno aún poco conocido en Brasil. La información fue recogida durante una entrevista semiestructurada, como parte de una intervención grupal. Se adopta la perspectiva de la ejemplaridad que se caracteriza por una intensidad del conocimiento producido y por el reconocimiento de la complejidad, que evidencia las ambigüedades presentes en la discusión. Los resultados enfocan la relación de abandono vivida con su madre, las consecuencias de las varias institucionalizaciones, y el potencial de los recursos de su medio ambiente. Encontramos aspectos que coinciden con la literatura internacional y las particularidades de la realidad brasileña, especialmente en las condiciones sociales y económicas.*

Palabras clave (Biblioteca Virtual em Saúde-BVSPSI-Brasil): desarrollo del adolescente, abuso sexual, estudio de caso.

-1. Introdução.-2. Marco teórico sobre adolescente que cometeu ofensa sexual. -3. Método. -4. Resultados e discussão. -5. Considerações finais. -Lista de referências.

1. Introdução

No Brasil ainda estamos, de forma muito tímida, iniciando a sistematização do conhecimento sobre o adolescente que cometeu ofensa sexual. Algumas iniciativas de pesquisadores na área da Psicologia estão sendo publicadas: Bianchini e De Antoni (2012), Costa (2011), Costa, Junqueira, Ribeiro e Meneses (2011), Costa, Ribeiro, Junqueira, Meneses e Stroher (2011), Costa, Ribeiro e Moura (2012), Costa et al. (2012). Excetuando a área de criminologia, que oferece um número maior de publicações, em relação à Psicologia é possível encontrarmos produções referentes a adultos ofensores sexuais, como as produzidas por: Telles, Teitelbaum e Day (2011), Sattler (2011). Consideramos importante essa contextualização porque, até então, somente tivemos acesso a autores internacionais de língua inglesa e francesa principalmente (Chagnon, 2008, Marshall, 2001, Roman,

2012, Seto, 2009, entre outros), e necessitamos de um conhecimento que leve em consideração as questões familiares, sociais, econômicas e culturais que reflitam as condições do Brasil.

Também, no que se refere ao Brasil, ainda estamos atrasados quanto a uma noção precisa, assim como atualizada, dos números referentes à violência praticada por adolescentes que cometem ofensas sexuais. Encontramos alguns estudos que identificam regionalmente esse montante. Por exemplo, a Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal (VIJ-DF), Brasil, identificou uma maior incidência de abuso sexual cometido por adolescentes do que por adultos (VIJ, 2010). Esse dado é inusitado e representa, provavelmente, uma mudança de direção na ocorrência desse fenômeno. No Rio Grande do Sul, em um estudo local, Bianchini e De Antoni (2012) encontraram dados interessantes que tanto ajudam a formular a dimensão do fenômeno quanto suscitam questões que

necessitam maior aprofundamento: a idade do adolescente ofensor sexual é bem próxima da idade da criança abusada; a maior parte dos abusos ocorre intrafamiliarmente ou com crianças que transitam pela casa; a escola é o seguimento mais próximo do acesso que os adolescentes têm sobre possíveis crianças abusadas. Mesmo a literatura internacional, admite que os dados não são precisos, porém reconhece que aproximadamente um terço dos autores, que cometem violência sexual contra crianças, são adolescentes (Marshall, 2001, Oliver, 2007). Esse dado corrobora a importância de se estudar esse sujeito.

Nesse texto, vamos apresentar um estudo de caso de um adolescente de 14 anos, 6ª série do ensino fundamental, que cometeu ofensa sexual contra seu irmão, descrevendo sua curta história, suas relações em família, seu contexto sócio econômico. Na discussão dos elementos que compõem sua história de vida e a história da violência sexual, utilizamos o referencial do Pensamento Sistêmico (Esteves de Vasconcellos, 2002) para compreender seu contexto e focar a intersubjetividade de suas relações, e agregamos o enfoque do pensamento de Winnicott (1987), que se interessa pela qualidade do estabelecimento das relações primitivas desse adolescente, em especial com sua mãe.

2. Marco teórico sobre adolescente que cometeu ofensa sexual

Um intenso esforço é realizado por pesquisadores nacionais e internacionais para identificar as características das vítimas, das relações familiares, do perfil das pessoas que cometeram as agressões e das experiências que compõem a história de vida desses sujeitos. Além de sabermos, hoje, que não há um perfil do adolescente que cometeu ofensa sexual, essas pesquisas contribuíram no sentido de identificar e analisar os fatores de risco no desenvolvimento de um comportamento sexualmente ofensivo. Os resultados alcançados desmistificaram algumas suspeitas, como o fato de que todo adolescente que comete ofensa sexual foi abusado sexualmente (Marshall,

2001, Seto, 2009). Os autores internacionais apontados até agora, bem como autores de nacionalidade brasileira (Costa *et al.*, 2012), mostram que embora essa assertiva possa ser verdadeira em muitos casos, ainda que não se possa generalizar, esses adolescentes, mesmo que não tenham sido abusados sexualmente, vivenciam um ambiente familiar repleto de conflitos e violências físicas e psicológicas (Zankman & Bonomo, 2004). Do mesmo modo, sabe-se que a ausência de uma expressão empática por parte do adolescente está associada ao comportamento de ofensa sexual (Moura & Koller, 2010, Pithers, 1999, Worling & Langström, 2003).

Algumas pesquisas identificaram que os adolescentes que cometeram abuso sexual contra crianças possuem poucos amigos, estão em uma situação de isolamento social e se relacionam mais com crianças pequenas ou se interessam mais por assuntos relacionados à masculinidade (Miner & Munns, 2005, Miner & Swinburne-Romine, 2004). Oliver (2007) compreende que as características descritas acima representam sinais de alerta que podem desencadear um comportamento de ofensa sexual contra crianças. Essas características precisam ser identificadas precocemente e reorientadas por adultos.

Daversa e Knight (2007) observaram que os adolescentes que cometeram abuso sexual infantil apresentavam comportamentos hostis para os seus pares e para com os adultos, como também vivenciavam sentimentos de inadequação social, inadequação sexual, rejeição, dependência e submissão. A pesquisa sugere que esses adolescentes lutam intensamente contra os desafios da masculinidade, e eles se sentem envergonhados com a própria aparência física, sentem dificuldades para lidar com a frustração da rejeição em uma tentativa de conquista, e que uma das formas de compensar a inabilidade e competir com os demais adolescentes é violentar sexualmente aqueles que não têm condições emocionais de dizer não ao assédio sexual, como é o caso de crianças. Os autores ainda identificaram que histórias de maus tratos na vida dos adolescentes contribuíram no desenvolvimento desses comportamentos.

Tanto a literatura internacional como a brasileira tem reconhecido que histórias de violências nas relações entre pais e filhos configuram uma característica constante na vida dos adolescentes que cometem abuso sexual infantil. Os pais dos adolescentes que cometem ofensa sexual utilizam recursos violentos na imposição de limites (Chagnon, 2008, Marshall, 2001, Penso, Conceição, Costa & Carreiro, 2012, Schmickler, 2006). A observação dessa dinâmica relacional não tem a intenção de identificar culpados ou responsabilizar os pais pela atitude dos filhos. Até mesmo porque ao contextualizar a atitude desses pais é possível identificar que eles se encontram em situações limite e de significativo estresse (Costa, 2012). Mas a importância de identificar as características da dinâmica familiar pode responder como se desenvolve o comportamento violento.

Outra característica das famílias de adolescentes que cometem abuso sexual é o apoio familiar e social restrito, ou seja, são famílias de limitado relacionamento com outros parentes distantes, com reduzidas trocas afetivas, de modo que essas relações não oferecem um suporte emocional nas situações conflituosas. Essas famílias não fazem uso dos recursos sociais da comunidade, não possuem relações emocionalmente significativas com pessoas e instituições da comunidade, como vizinhos, entidades desportivas e colegas de trabalho (Worling & Langström, 2003).

Ainda cabe apontar que as relações familiares podem se constituir como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de atos transgressores do adolescente. Em outras palavras, a forma como a família estrutura as fronteiras relacionais, o exercício dos papéis de cada membro e os recursos utilizados para desenvolver a dinâmica relacional concorrem para a violência, e o adolescente responderá a essa estrutura familiar por meio da transgressão familiar ou social (Segond, 1992). É importante clarificar que o ato infracional, ou qualquer outra expressão de sofrimento psíquico do adolescente, são meios / recursos de expressão do sofrimento que este sujeito vivencia. Então,

pode-se compreender que a transgressão representa tanto uma denúncia como um pedido de ajuda (Marshall, 2001, Penso *et al.*, 2012, Winnicott, 1987). A ofensa sexual praticada por adolescentes é categorizada no sistema judicial brasileiro como ato infracional, esse aspecto é relevante porque o Ministério Público (MPU, 2008) oferece uma estatística dos adolescentes que estão respondendo por atos infracionais, considerando o total dos atos infracionais, sem discriminação dos atos de natureza social e dos de natureza sexual. Compreendemos que a dinâmica relacional familiar, o significado do ato infracional e a intervenção indicada são diferentes nos dois casos específicos (Chagnon, 2008, Marshall, 2001, Penso *et al.*, 2012). Considerando que se possui pouca informação contextualizada sobre o adolescente que cometeu ofensa sexual, assume-se a necessidade de estudo de forma mais individualizada sobre esse sujeito. Por isso, a importância do estudo de caso.

3. Método

3.1 Situando o estudo de caso

O sujeito em específico do estudo, um adolescente que cometeu ofensa sexual, faz parte de uma pesquisa mais ampla -Grupos Multifamiliares com Adolescentes que Cometeram Abuso Sexual-, que tem como objetivo investigar e sistematizar uma metodologia de intervenção psicossocial para este público em uma perspectiva familiar e grupal.

Essa pesquisa acontece no contexto dos atendimentos oferecidos por uma instituição pública de referência de atendimentos a crianças e adolescentes, na cidade de Brasília, capital do Brasil. Trata-se do Centro de Orientação Médico Psicopedagógico-Comp-p, uma unidade executiva de saúde mental infanto-juvenil da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, que tem como clientela crianças e adolescentes de 0 a 18 anos (incompletos), com dificuldades de ordem mental. A intervenção nessa instituição volta-se prioritariamente a famílias pertencentes às

classes D (dois a quatro salários mínimos) e E (dois salários mínimos) e se configura em um contexto de cumprimento de atendimento sob obrigação, a partir de demanda judicial.

Dentre os atendimentos oferecidos no Compp, destacamos o Programa de Atenção à Violência-PAV-, que atende a pacientes em situação de violência (negligência, abandono, violência física, psicológica e sexual). O Compp, portanto, participa do atendimento a crianças e adolescentes vítimas e vitimizadores sexuais. Como critérios de inclusão para atendimento na instituição, e também desta pesquisa em particular, definiu-se: ser do sexo masculino; ter idade entre 12 e 18 anos (incompletos); morar na cidade; ter sido encaminhado por qualquer entidade pertencente à Rede de Proteção da Criança ou do Adolescente; estar com os vínculos familiares preservados; ter denuncia de envolvimento em situações de violência sexual contra crianças.

A intervenção grupal, durante a qual ocorreu a pesquisa, voltou-se para adolescentes e suas famílias. Essa orientação do atendimento em família é uma opção metodológica amparada por pesquisadores, como Marshall (2001), que estudam sujeitos em condições semelhantes aos investigados por nós.

A intervenção constitui-se em cinco encontros onde são desenvolvidos temas específicos pré-determinados, comuns a todas as famílias: proteção; sexualidade; violência sexual como crime; transgeracionalidade; projeto de namoro futuro. Cada encontro dura em média três horas e sua programação é quinzenal. Os participantes são os adolescentes, suas famílias nuclear e extensa, os pares e outras pessoas consideradas importantes como recurso de ajuda ao adolescente. O procedimento dessa intervenção segue uma rotina que se inicia com uma entrevista semi-estuturada, com o objetivo de conhecer a realidade socioeconômica do adolescente e sua família, as relações familiares, bem como sua inserção social, suas relações com os pares e as condições da violência praticada. Após os cinco encontros, segue-se uma avaliação que tem por finalidade conhecer o alcance da intervenção e a necessidade de encaminhamentos.

Portanto, o estudo de caso a ser apresentado em seguida contou com a participação do adolescente e de sua mãe. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde ao qual a instituição de referência está vinculada, com o número 331/09, no dia 04 de julho de 2011. Apresentou-se ao adolescente e seu responsável, antes da realização da primeira entrevista, o sentido de pesquisa que seu atendimento teria. Foi lido em voz alta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e explicou-se que a não adesão à participação da pesquisa não implicava no não atendimento do adolescente e da respectiva família na instituição (Compp) e no programa (PAV).

Assim, procedeu-se a entrevista inicial, que na oportunidade foi realizada a árvore genealógica da família para subsidiar o conhecimento da história familiar e a provável repetição da violência nas várias gerações. Importa destacar que o relatório encaminhado pelo Conselho Tutelar do município no qual o adolescente reside para a instituição responsável pelo atendimento foi de grande valia, pois ajudou a estruturar o sentido cronológico dos acontecimentos de sua vida. Vale ainda esclarecer que a construção deste estudo de caso adotou a perspectiva de exemplaridade (Demo, 2001), que tem como fundamento o reconhecimento de que a realidade é dinâmica, caótica e não-linear, e que a busca do conhecimento ocorre por meio de uma construção histórica do fenômeno estudado, enfatizando-se a complexidade das relações humanas, bem como seus aspectos singulares.

3.2 O caso

O adolescente estudado chama-se Nivaldo (nome fictício), tem 14 anos, cursa a 6ª série do ensino fundamental, reside com sua mãe, padrasto e irmãos por parte de mãe - um de doze anos e outro de nove. A família pertence à classe social E. A única fonte de renda da família é oriunda da atividade laboral do padrasto. É importante relatar que as informações sobre o pai biológico de Nivaldo não foram apresentadas pela família por terem nenhum contato com ele.

Os avós maternos de Nivaldo casaram-se cedo e, por meio de muito trabalho, construíram um patrimônio que resultou em uma fazenda. Eles permaneceram casados por 65 anos. Seus filhos perderam tudo que os pais construíram porque brigavam muito. Atualmente, existem irmãos que não se falam. A mãe de Nivaldo tem sérios conflitos com as irmãs. Ela foi criada pelos avós paternos, era muito agressiva quando menina e conviveu pouco com seus pais. Fugiu de colégio interno e engravidou de Nivaldo quando tinha 15 anos. Nessa ocasião, foi morar com as tias. Nivaldo não tem contato com seu pai biológico. Um tempo depois, sua mãe conheceu outro homem com quem teve dois filhos, Frederico e Rubinho, de 12 anos e 9 anos.

Nivaldo cometeu vários episódios de ofensas sexuais. Sua vida passou-se em várias residências. Até quatro anos de idade, ele morou com a mãe. Por questões financeiras, nessa idade foi morar com a tia materna por dois anos (até os seis anos de idade). Depois voltou a morar com a mãe por alguns meses, ainda quando ele tinha seis anos. Dos seis anos aos dez, Nivaldo voltou a morar com a tia materna. É por volta dos sete anos que os episódios de ofensa sexual têm início. Nessa idade, ele abusa sexualmente de uma criança de quatro anos da vizinhança. O relato do Conselho Tutelar não oferece detalhes de como foi o ato abusivo, até porque esse episódio não foi notificado ao Conselho naquela ocasião. O fato foi mantido com muita reserva entre a família da criança envolvida e a família de Nivaldo.

Aos 10 anos, Nivaldo volta a morar com a mãe. Nesse período, furtou determinada quantidade de dinheiro da mãe. O meio utilizado pela mãe para corrigir o filho foi queimando sua mão. O tio materno de Nivaldo, que já há algum tempo queria a guarda do sobrinho, com essa atitude da mãe, denunciou a irmã ao Conselho Tutelar por maus tratos, e solicitou a guarda de Nivaldo. A justiça acatou o pedido e concedeu a guarda ao tio materno.

O adolescente morou na casa do tio por volta de um ano. É nesse período que acontece o segundo e o terceiro episódio de ofensa sexual. Aos 11 anos, Nivaldo abusou sexualmente das duas filhas desse tio (uma criança de nove anos e outra de sete anos). Com esses eventos, o tio entrega o adolescente ao Conselho Tutelar do

município que o interna em um abrigo, no qual permaneceu por 13 meses aguardando decisão judicial. O motivo para o adolescente ter sido internado nessa instituição foi por estar em situação de risco, com os direitos violados e com vínculos familiares fragilizados e rompidos. Foi relatado também que o adolescente apresentou comportamento sexual incompatível com a idade e por ter colocado outras crianças em situação de risco.

No abrigo, Nivaldo teve muitas dificuldades de adaptação. O relatório da instituição afirma que o adolescente apresentou dificuldades de convívio com outras crianças, que exigiu dos cuidadores atenção exclusiva, apresentando ainda comportamento alimentar compulsivo (sobrepeso). Os profissionais do abrigo promoveram o fortalecimento da relação entre mãe e filho. Após o período no abrigo, a justiça determinou que o adolescente voltasse a viver com a família de origem.

Dessa forma, no ano de 2009 o adolescente volta a morar com a mãe, o padrasto e os dois irmãos, filhos do casal. O padrasto passa pouco tempo com a família, prioritariamente nos finais de semana, uma vez que ele opera máquinas em fazendas distantes do município onde reside. Nesse ano, Nivaldo comete mais uma ofensa sexual, dessa vez contra o seu irmão mais novo (a criança tinha oito anos). Com este evento, a própria mãe notifica Nivaldo ao Conselho Tutelar, que o encaminha para o centro de referência para atendimento. Os atendimentos oferecidos a Nivaldo foram realizados no grupo de adolescentes ofensores sexuais e no grupo de transtornos alimentares. Nos relatos do Conselho Tutelar há ainda a informação de que houve uma quinta vítima neste ano, mas não oferece maiores informações sobre esse episódio. Os dados indicam que esta criança também teve relações sexuais ativas com ele e a mãe de Nivaldo flagrou a cena.

Inicialmente, o que mais chama atenção é a instabilidade de um espaço de convivência, aproximação e afastamento da figura materna e de outras pessoas de referência. A dinâmica identificada foi que, enquanto o contexto estava social e/ou financeiramente estável ou o adolescente não produzia algum tipo de infortúnio, ele tinha um espaço reservado no lar, mas quando algo saía de controle, Nivaldo

era enviado para outro lugar. A mãe demonstrou durante as entrevistas não conseguir administrar sua rotina sem problemas desde que ele era pequeno, e, mais ainda, com o surgimento de impasses em sua educação. Um exemplo foi quando no período em que estava morando com sua tia, esta ficou noiva, e ele foi enviado de volta para a casa da mãe. Esse evento nos mostra como esse padrão de ser acolhido e ser rejeitado estendeu-se também para outras pessoas que tentaram ser responsáveis por ele. Houve também eventos de uma pessoa que pedia para a mãe cedê-lo por um tempo, ou seja, ele ia morar por pouco tempo em outra casa, por exemplo, um vizinho. Nessas ocasiões a mãe consentia.

A família de Nivaldo é marcada por muitos episódios de violência e hostilidade, entre seus próprios membros. A mãe perdeu seus pais ainda muito cedo, e tem-se a suspeita de que foi abusada sexualmente pelo pai; saiu de casa com 11 anos e está na quarta união. Não consegue conversar com Nivaldo; no máximo, chama-o para ver televisão.

Ao longo dos atendimentos, além das histórias de ofensas sexuais, identificamos que Nivaldo praticava outros tipos de violências. Estas eram dirigidas ao irmão do meio, por meio de maus tratos contra os animais domésticos de estimação desse irmão. Nivaldo maltratava galinhas, gatos, cachorros que andavam pelo quintal da casa. Em especial, em relação a um gato, ele o matou com requintes de maldade em um ritual que reuniu sufocamento, afogamento e, finalmente, colocou o gato morto em um saco de plástico no congelador da geladeira, deixando-o lá por um tempo. Ninguém na família percebeu as atitudes de Nivaldo. Somente depois de algum tempo é que a mãe descobre toda a história e ela disse ainda suspeitar que Nivaldo tenha feito sexo com o gato antes de matá-lo. Pelo relato da mãe, supõe-se que ela apresenta sintomas depressivos (ainda que sem um diagnóstico realizado), pois disse, dentre outras informações, passar a maior parte do tempo dormindo no quarto. Há uma suspeita da equipe do centro de atendimento de que Nivaldo possui algum comprometimento cognitivo a ser averiguado.

4. Resultados e discussão

Nossa discussão se organiza basicamente em torno de dois pontos que possibilitam melhor visualização dos aspectos que ordenam as condições de vulnerabilidade e de risco para a reincidência dos atos violentos: (1) relação de violência entre pais e filhos e o ato infracional; (2) possíveis relações de suporte. Todos os autores, com maior presença na literatura internacional, enfocam, sobremaneira, a equação da violência nas relações familiares de adolescentes que cometeram ofensas sexuais: Marshall, 2001, Rich, 2009, Oliver, 2007, Seto, 2009, Ward, Gannon e Birgden, 2007.

Worling e Langström (2012) indicam a necessidade de que o adolescente seja adequadamente avaliado para se obter um resultado exitoso no atendimento. Essa posição tem um valor inquestionável, a nosso ver, porque esses autores admitem inclusive a possibilidade de que esses adolescentes sejam monitorados sem rompimentos dos laços familiares e comunitários, isto é, podem permanecer em seus lares e não necessitam serem internados em instituições para o cumprimento da medida reeducativa. Mas, para isso é importante que sejam avaliados corretamente, em uma dimensão do melhor conhecimento da possibilidade da reincidência do ato violento. Devemos admitir a existência de uma distância considerável da adoção dessa sistemática no Brasil.

Consideramos que o caso apresenta várias situações de violência e abandono que caracterizam a vida do adolescente ofensor sexual (Chagnon, 2008, Costa *et al.*, 2011, Marshall, 2001, Zankman & Bonomo, 2004). Provavelmente há uma mãe depressiva, acrescida de uma condição de obesidade, distante afetivamente de Nivaldo e mais próxima dos outros dois filhos. Nivaldo não tem contato com o pai biológico, o padrasto permanece muito tempo fora de casa, e não assume (nem com ele e nem com seus próprios filhos) uma posição de autoridade presente e atuante. Temos, portanto, lacunas de autoridade nas funções materna e paterna. Nivaldo, aos 14 anos, tem uma experiência de pertencimento com rompimentos constantes, ou seja, de não pertencimento, ao ser levado

de um lar para outro. Isso nos faz pensar em um *não investimento afetivo* por parte de sua mãe, conforme descreve Winnicott (1980). Esse autor refere-se a uma identificação da mãe com seu filho, que permitirá, mais tarde, o filho se identificar com ela, reconhecendo sua vinculação. Essa dimensão não parece estar presente em Nivaldo, que foi criado perambulando entre várias casas, com pais substitutos e experiência de abrigo sem que, de fato, ninguém o tivesse assumido como filho. Sua posição parece ser a de *filho devolvido*, e não de *filho investido*, na perspectiva winnicottiana. Cada adulto que pretendeu assumir sua responsabilidade acabou por devolvê-lo à condição de abandono. Por esta razão pensamos poder denominá-lo de *filho coisificado*. Ao longo de todo o relato sobre a vida de Nivaldo, ficamos com a impressão que, no final, ele é “*filho de ninguém*”.

As soluções apresentadas pela família para resolver algum problema comportamental de Nivaldo sempre foram apresentadas no sentido de aloca-lo em algum outro lugar, em algum espaço, não necessariamente no espaço da família nuclear. Nivaldo é uma “*criança de passagem*”, está sempre passando de um lugar para outro lugar, de um responsável para outro. Ele viveu em inúmeros lugares e teve vários “cuidadores”, porém em nenhum lugar que fosse seu porto seguro, um espaço no qual ele poderia se sentir acolhido. Não teve a experiência de receber um sentido protetor, uma “preocupação maternal primária” no dizer de Winnicott (1980). Ele parece nunca ter tido uma figura de referência que mediasse a construção de valores, de expressão de sentimentos, do significado de família e que pudesse orientá-lo no seu desenvolvimento sexual. Mais do que isso, a família parece não ter oferecido um continente para a construção de um sentimento de pertencimento familiar, ajudando-o necessariamente na passagem para a sua inserção no mundo. A passagem aqui é entendida como o objeto transicional que simboliza a sua apresentação ao mundo e facilita seu processo de integração social (Winnicott, 1975).

Para melhor compreender os atos de Nivaldo, é necessário contextualizar quais

as condições familiares e sociais que ele está inserido. O contexto familiar tem a seguinte configuração: o padrasto, por trabalhar na área rural, passa pouco tempo com a família; de fato, visita a família em finais de semana alternados. Dessa forma, pouco contribui na educação e no desenvolvimento de seus dois filhos e de seu enteado. A ausência do marido deixa a mãe sobrecarregada nas tarefas domésticas, de modo que ela vivencia sentimentos de incapacidade e sensação de estar sempre sozinha. Ela parece enfrentar essa solidão abstraindo-se do convívio familiar e dormindo a maior parte do dia. Na verdade, o adolescente e seus irmãos permanecem sozinhos todo o dia, limitados ao ambiente físico da casa e espaço ao seu redor, como quintal e jardim. Quem tem a responsabilidade de cuidar e oferecer alimentação aos filhos menores é Nivaldo. Pode-se perguntar se a ausência do padrasto e a presença invisível da mãe não estão representando fortes fatores de risco para os filhos, eles não estão protegidos mesmo no contexto do lar (Costa *et al.*, 2011). De acordo com essas autoras, os adolescentes que cometeram ofensa sexual são alçados ao papel de protetor e cuidador das demais crianças das famílias, mas não se pode esquecer que estes adolescentes, ainda que exerçam essas funções, precisam de proteção de modo que esta funcione como prevenção de atos violentos como o abuso sexual.

A violência e o desentendimento familiar são preocupantes, pois dificultam a reorganização psíquica de Nivaldo. A presença de violência, brigas, disputas, rompimentos familiares está de acordo com a observação de todos os autores estudados sobre a presença de violência intrafamiliar nos adolescentes que cometem abuso sexual. A família é ponto chave na reorientação do adolescente (Borduin, Schaeffer & Heiblum, 2009, Hengeller, Chapman, Borduin, Schewe & McCart, 2009, Marshall, 2001). A nosso ver, Nivaldo depende da capacidade da família reformular sua comunicação, passando de uma postura violenta para uma possibilidade de dar atenção afetiva aos demais membros, à educação sexual e à presença de adultos que representem autoridade.

Zankman e Bonomo (2004), sobre o adolescente que cometeu ofensa sexual, colocam a família no centro do atendimento a esses sujeitos. Para eles, o ciclo de violência familiar e/ou do casal é indissociado do ciclo de violência do adolescente. A história de Nivaldo nos mostra que os episódios de abuso sexual estão associados aos momentos nos quais ele foi “dado” para que outra pessoa tomasse conta dele. Por exemplo, quando é entregue ao tio, ele abusa dos dois primos, filhos desse tio. Essa conexão dos ciclos de problemas -do adolescente, da família como um todo ou de algum membro da família- não devem ser vistos em separado. A partir dessa percepção podemos compreender que os abusos se constituem em um pedido de socorro de Nivaldo para ser cuidado, amado e acolhido (Winnicott, 1987). Constitui-se também em uma comunicação de que essa estratégia de solução de problemas -ser passado adiante- não só não funciona como potencializa sua “raiva” por não ter um espaço e um lugar no qual ele é aceito.

Considerando ainda nossas observações sobre a dinâmica familiar de Nivaldo, o irmão de 12 anos é o principal responsável pelas tarefas domésticas. Enquanto Nivaldo cuida dos irmãos menores, Frederico limpa a casa, cuida dos animais domésticos e, algumas vezes, prepara o almoço. Este irmão apresenta conflitos com Nivaldo, sente muita raiva do irmão, pois Nivaldo maltrata os animais que Frederico cuida. Em termos da organização e rotina familiar, Nivaldo e o irmão mais novo (Rubinho, nove anos) ficam responsáveis por si mesmos durante todo o dia e, às vezes, cumprem tarefas determinadas pelo irmão de 12 anos. Essa rotina aponta uma falta de autoridade na família, mas também uma inversão rotineira de comando. Hora Nivaldo comanda os irmãos, hora ele é comandado por Frederico. Essa situação é importante de ser considerada, pois Frederico foi o irmão abusado sexualmente por Nivaldo. Vemos aí uma denúncia de uma situação de disputa de poder, já que os pais não exercem essa função.

Marshall (2001), autor chave na literatura internacional sobre ofensa sexual, aponta que esses adolescentes sofrem muitas violências físicas durante sua vida e não se identificam

com os pais. Se relacionarmos essa colocação com aquela anteriormente citada de Winnicott (1980), de que o cuidado da mãe ao seu bebê implica numa identificação mútua, então podemos inferir que, no caso de Nivaldo, essa identificação de sua mãe com ele, foi bastante frágil e inconsistente. Convém lembrar que Nivaldo desconhece seu pai biológico. Marshall (2001) chega mesmo a dizer que esses adolescentes possuem vínculos paterno-filiais destrutivos, são relações familiares afetivamente pobres, ou ausentes. Os pais se mostram rejeitadores, insensíveis às necessidades das crianças, possuem dificuldades de demonstração de carinho e afeto, e respondem de modo incoerente aos comportamentos dos filhos. Considera-se a situação de Nivaldo: no passado foi entregue para que outros o cuidassem, e no presente fica entregue à própria sorte.

Winnicott (1980) aponta o começo da vinculação fundamental da mãe com o filho no que chama de “preocupação maternal primária”, que é a fusão de habilidades de ambos que se complementam, identificam-se mutuamente, permitindo que a mãe empreste seu *self* para a criança, que por sua vez o tomará e devolverá na medida de sua identificação com a mãe. Essa fusão, que mais adiante se desfaz, garante à criança um desenvolvimento saudável e à mãe uma possibilidade de gradativamente ir “desistindo” do filho e permitindo que seu crescimento aconteça. Quando estamos apontando a relação “coisificada” de Nivaldo com sua mãe, estamos refletindo sobre a precariedade dessa fusão. A mãe de Nivaldo parece ter tido a condição permanente de desistir dele e de entregá-lo para que outros tomassem seu lugar, e isso se deu por diversas vezes.

Além da questão da desproteção, a presença invisível da mãe (e a ausência do pai) afeta a qualidade do investimento emocional nos filhos. Como os sintomas depressivos da mãe são intensos, o investimento afetivo positivo materno é muito fragilizado, e as trocas afetivas entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças, também não se mostram consistentes. Pode-se também fazer a hipótese de que por ser *um filho de passagem* não lhe é ensinado e transmitido valores morais com relação aos cuidados consigo e com o outro. Chama nossa

atenção a atitude da mãe de adotar como uma medida de punição a queima da mão de Nivaldo, quando ele furtou dinheiro da casa.

Zankman e Bonomo (2004) associam uma “performance incompetente” dos pais na orientação do filho adolescente com relação a sua sexualidade, a sintomas depressivos, ou presença de alta ansiedade, como é o caso da mãe de Nivaldo. Pensamos que as ofensas sexuais de Nivaldo e as atitudes destrutivas em relação aos animais representam uma estratégia de lidar com a carência que ele experimenta em sua família, uma forma de lidar com a falta de investimento emocional das figuras materna e paterna (Winnicott, 1987).

O ato infracional e as possíveis relações de suporte -Da história de Nivaldo, dois pontos chamam a atenção. O primeiro é a trajetória de cometimento de ofensa sexual que teve início de forma precoce e com um número relativamente grande de vítimas (quatro vítimas, mais uma da qual não se sabe a idade). É importante assinalar que, neste texto, estamos nos referindo a adolescentes que cometeram abusos sexuais envolvendo crianças dentro do âmbito familiar, sem cometimento de outro ato infracional de natureza social. No entanto, é preciso atentar para o fato de que Nivaldo cometeu violência com crianças fora da família nuclear, embora dentro de seu círculo de convivência rotineira. Esse contexto de abuso intrafamiliar, ou com crianças que transitam pela casa, caracteriza-se no que Chagnon (2008) define como violência praticada em consequência de práticas educativas erradas. Esse autor ainda defende, no que Seto (2009) e Marshall (2001) concordam, que nessa idade não é possível fazer um diagnóstico definitivo da conduta abusiva. Compreendemos que Nivaldo encontra-se num limiar de abandono, decisivo para que sejam desenvolvidos traços de conduta que possam caracterizar danos sociais. Seu pedido de socorro é de urgência urgentíssima.

Agregamos aqui as contribuições de Chagnon (2008a) que reconhece que o adolescente que cometeu ofensa sexual vivenciou graves dificuldades na infância na organização de seus recursos psíquicos, e classifica o abuso sexual como uma passagem ao ato para fazer frente ao que o autor chama

de luta contra a passividade, ou seja, o domínio de fantasias viris para alterar fantasias de falta de virilidade e/ou expressões de feminilidade. Poderíamos acrescentar que seria um recurso para o enfrentamento das perdas sucessivas de laços afetivos, mesmo que frágeis e/ou inconsistentes. O que nos chama atenção nas construções desses autores é o quanto essas considerações fazem sentido ao pensarmos sobre a história de vida e a história familiar de Nivaldo.

Oliver (2007) chama atenção para a necessidade do adolescente ter uma orientação de adulto experiente e protetor no sentido de conversas sobre suas fantasias sexuais. Zankman e Bonomo (2004) insistem na associação entre o ciclo abusivo do adolescente e as alterações nas ações e/ou sentimentos dos pais. O adolescente que cometeu ofensa sexual é extremamente isolado dentro da família (Borduin *et al.*, 2009, Marshall, 2001). Nivaldo encontra-se sozinho em rotina atual e ao longo de sua ainda breve vida. Um programa de atendimento a esse adolescente teria que considerar com ênfase a integração da família, dos pares, da família extensa e de todos os recursos da comunidade, para fazer frente a esse abandono. A solidão e o isolamento desse adolescente mascara uma intensa raiva que poderá ter sua explosão na forma de um ataque sexual (Marshall, 2001). A falta de autoridade, a presença de autoritarismo e violência nas relações familiares, a falta de orientação sexual, o afastamento afetivo e a vitimização infantil são preditores de muitos problemas ligados ao abuso sexual (Marshall, 2001, Oliver, 2007, Zankman & Bonomo, 2004).

Seto (2009), Marshall (2001), Chagnon (2008a), Costa (2012) e Penso *et al.* (2012) identificam na família as possibilidades de alguma reestruturação das condições de vulnerabilidade do adolescente. Chagnon (2008a) propõe que uma avaliação se paute por apontar comportamentos “do tipo”, por exemplo, “do tipo psicopático” sem, contudo, firmar avaliações definitivas, ou diagnósticos finais. Esse autor centra suas preocupações com relação à definição da posição atual do sujeito a partir de três aspectos: “descrição da estrutura

psíquica e sua gênese; hipótese da ‘lógica’ psicológica da passagem ao ato; proposições relativas às capacidades e aos recursos ‘adaptativos’ do sujeito” (p. 134). Esse ponto é fundamental, pois abre possibilidades de, a partir da reestruturação do ambiente familiar, outras orientações serem implementadas. Outro ponto, que remete à importância de uma supervisão continuada de Nivaldo, são as atitudes destrutivas em relação aos animais. Essas atitudes beiram à perversidade, de modo que o adolescente sente prazer e não demonstra empatia pela dor que os animais expressam. Potencialmente, a ausência de empatia também ocorreu quando o adolescente violentou sexualmente suas vítimas. A literatura aponta que adolescentes e adultos ofensores sexuais, pelo menos no momento do abuso sexual, não consideram os direitos e o bem-estar da outra pessoa. Eles desprezam os sentimentos, pensamentos e a humanidade das suas vítimas (Pithers, 1999). A ausência da expressão de empatia em adolescentes e adultos pode representar um forte preditor para a ocorrência de abuso sexual contra crianças e mulheres, no que concordam Marshall (2001) e Chagnon (2008). Chagnon (2008 a) indica que um adolescente com essas características necessita ser melhor acompanhado para que se estruture um melhor diagnóstico com o prosseguimento de observações. Nesse ponto encontramos a importância da reunião das várias possibilidades de opiniões advindas de diferentes contextos como escola, centros de acompanhamento, terapia, etc.

Ainda cabe relatar como as instituições às quais Nivaldo está vinculado, têm atuado. Tivemos acesso a Nivaldo durante o oferecimento de uma intervenção psicossocial em uma instituição governamental de saúde de referência ao atendimento médico, psíquico e pedagógico a crianças e adolescentes. Pudemos, assim, sequenciar tanto a trajetória do surgimento de problemas como as respostas institucionais. As primeiras instituições acionadas foram as de proteção, encaminhando Nivaldo para abrigo e para família substituta. Em seguida, a denúncia de sua mãe, sobre o

abuso sexual perpetrado sobre seu filho mais novo, que gerou demanda ao Conselho Tutelar que pediu atendimento para a instituição de saúde. Uma vez inscrito na instituição foi feito um encaminhamento específico para atendimento em um grupo de atenção a transtorno alimentar. Nivaldo apresentava, na época, problemas de alimentação compulsiva. Diante da denúncia específica de abuso sexual, também foi atendido na intervenção psicossocial para violência sexual. Após o término dessa intervenção Nivaldo foi reencaminhado para o grupo de atenção a transtorno alimentar para dar continuidade ao processo de orientação. Após 8 meses de atendimento (atenção ao transtorno alimentar e violência sexual), a instituição acordou com o Conselho Tutelar, da cidade onde Nivaldo reside, no sentido de continuar acompanhando-o e recebendo notícias, para posterior decisão de volta ou não a algum atendimento. A dinâmica das relações institucionais deve estar atenta a não reproduzir a comunicação paradoxal de acolhê-lo e rejeitá-lo, situação presente em toda sua vida até então.

5. Considerações Finais

Para finalizar, construímos uma síntese em torno da dimensão de risco e da dimensão de proteção que retoma a equação anteriormente citada. Entendemos como fator de risco para Nivaldo as condições de violência intrafamiliar, seu histórico de abandonos múltiplos e vínculos afetivos rompidos. A organização familiar reúne problemas da mãe que merecem melhor avaliação, ausência do padrasto que não parece poder ser modificada, pois consiste em sua forma de sobrevivência, ausência de autoridade sobre o adolescente, afinal os filhos ficam durante todo o dia sob sua própria conta. No momento, não existem cuidadores disponíveis para se responsabilizarem por Nivaldo, ou para tratar de suas angústias de adolescente.

Se, por um lado, identifica-se a ausência de proteção familiar, por outro lado, os fatores de proteção parecem vir unicamente das instituições que o vêm atendendo. Butler e Seto (2002) afirmam que é fundamental a ação

das instituições de proteção do Governo para os adolescentes que se envolvem com ofensas sexuais, pelo fato de que essa ação constituiu-se, não raro, como único fator de proteção (e responsabilização) para os adolescentes. Dessa forma, há que ser bastante valorizada a proposta da instituição governamental se unir ao Conselho Tutelar para a construção de um vínculo permanente de diálogo e contato.

Por fim, há ainda um fator que merece ser investigado com grande acuidade e maior espaço de tempo, que é sua conduta de maltrato de animais. Butler e Seto (2002) distinguem dois tipos de ofensores sexuais adolescentes: aquele que cometeu unicamente ofensa sexual e aquele que, além disso, também cometeu atos com dano social. De acordo com os autores, esse último tipo apresenta maior gravidade e maior risco de reincidência. Pensamos que Nivaldo pode estar dentro desse segundo grupo, logo, ele não pode prescindir de um acompanhamento, pois se encontra em um ponto ainda indefinível de diagnóstico e prognóstico.

Refêrências citadas

- Bianchini, F. & De Antoni, C. (2012). Adolescentes que abusam sexualmente de crianças ou de outros adolescentes. In L. F. Habigzang & S. H. Koller (eds.) *Violência contra crianças e adolescentes*, (pp. 123-133). Porto Alegre: Artmed.
- Borduin, C. M., Schaeffer, C. M., & Heiblum, N. A. (2009). Randomized Clinical Trial of Multisystemic Therapy with Juvenile Sexual Offenders: Effects on Youth Social Ecology and Criminal Activity. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 77 (1), pp. 26-37.
- Butler, S. M., & Seto, M. C. (2002). Distinguishing two types of adolescents sex offenders. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(1), pp. 83-90.
- Costa, B. N. da S. (2012). *Sexualidade e violência em famílias de adolescentes que cometeram ofensa sexual*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília. Brasília, D. F. Brasil.
- Costa, L. F. (2011). Participação de famílias no Grupo Multifamiliar de Adolescentes Ofensores sexuais: Vergonha e confiança. *Psicologia Clínica, PUCRJ*, 23(1), pp. 185-201.
- Costa, L. F., Junqueira, E. L., Ribeiro, A., & Meneses, F. F. F. (2011). “Ministério da Obrigação adverte”: é preciso proteger os adolescentes ofensores sexuais. *Avances en Psicologia Latinoamericana*, 29(1), pp. 33-46.
- Costa, L. F., Ribeiro, A., Junqueira, E. L., Meneses, F. F. F. & Stroher, L. M. C. (2011). Grupo Multifamiliar com adolescentes ofensores sexuais. *Psico*, 42(4), pp. 450-456.
- Costa, L. F., Ribeiro, A. & Moura, M. G. (2012). Profissionais atendem adolescentes ofensores sexuais: da repulsa à esperança. *Diaphora*, 12(1), pp. 58-69.
- Costa, L. F., Junqueira, E. L., Meneses, F. F. F., Stroher, L. M. C. & Moura, M. G. de (2012). Construindo conhecimento sobre o adolescente que cometeu ofensa sexual. *Contextos Clínicos*, 5(2), pp. 112-120.
- Chagnon, J-Y. (2008). As agressões sexuais: uma organização de transtornos narcísico-identitários. *Paidéia*, 18 (41), pp. 495-515.
- Chagnon, J-Y. (2008a). Distúrbios de comportamento, narcisismo fálico e luta contra a passividade na adolescência. In M. R. Cardoso & F. Marty (eds.) *Destinos da Adolescência*, (pp. 121-138). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Daversa, M., & Knight, R. A. (2007). A structural examination of the predictors of sexual coercion against children in adolescent sexual offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 34, pp. 1313-1333.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus.
- Esteves de Vasconcellos, M. J. (2002). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papirus.
- Henggeler, S. W., Chapman, J. E., Borduin, C. M., Schewe, P. A. & McCart, M. R. (2009). Mediators of Change for Multisystemic Therapy with Juvenile Sexual Offenders. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 77(3), pp. 451-462.

- Marshall, W. L. (2001). *Agressores sexuais*. Barcelona: Ariel.
- Ministério Público da União (MPU) (2008). *Estatística Institucional*. Acesso em 05/01/2013: <http://www.mpdft.gov.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/2008%20-%20025%20-%20Inf%C3%A2ncia%20-%20Perfil%20dos%20Adolescentes%20Infratoresv1.pdf>
- Miner, M.H. & Swinburne-Romine, J.(2004). *Risk for sexual abuse: a study of adolescent offenders*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.
- Miner, M. H. & Munns, R. (2005). Isolation and Normlessness: attitudinal comparisons of adolescents sex offenders, juvenile offenders, and non delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 49, pp. 491-504.
- Moura, A. S. & Koller, S. H. (2010). Expressões de empatia em homens acusados de abuso sexual infantil. *Psico*, 41(2), pp. 184-191.
- Oliver, B. E. (2007). Three steps to reducing child molestation by adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 31, pp. 683-689.
- Penso, M. A., Conceição, M. I. G., Costa, L. F. & Carreiro, T. C. O. (2012). *Jovens pedem socorro. O adolescente que praticou ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual*. Brasília: Liber Livro.
- Pithers, W. D. (1999). Empathy: definition, enhancement, and relevance to the treatment of the sexual abusers *Journal of interpersonal violence*, 14(3), pp. 257-284.
- Rich, P. (2009). *Juvenile sexual offenders: A comprehensive guide to risk evaluation*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Roman, P. (2012). *Les violences sexuelles à l'adolescence. Comprendre, accueillir, prevenir*. Paris: Elsevier Masson.
- Sattler, M. K. (2011). O abusador: o que sabemos. In M. R. F. de Azambuja, M. H. M. Ferreira & cols. *Violência Contra Crianças e Adolescentes*, (pp. 234-247). Porto Alegre: Artmed.
- Segond, P. (1992). Família e transgressão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (suplemento), pp. 433-445.
- Seto, M. (2009). Pedophilia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, pp. 391-407.
- Schmickler, C. M. (2006). *O protagonista do abuso sexual: Sua lógica e estratégias*. Chapecó: Argos.
- Telles, L. E. B., Teitelbaum, P. O. & Day, V. P. (2011). A avaliação do Abusador. In M. R. F. de Azambuja, M. H. M. Ferreira & cols. *Violência Contra Crianças e Adolescentes*, (pp. 248-257). Porto Alegre: Artmed.
- VIJ (Vara da Infância e da Juventude) (2010). *Dados consolidados 2010*. Acesso em 05/05/2010: http://www.tjdft.jus.br/trib/vij/docVij/estatis/2010/vij_estatisticaViolSex.pdf.
- Ward, T., Gannon, T. A. & Birgden, A. (2007). Human rights and the assessment and the treatment of sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 19, pp. 195-216.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1980). *A família e o desenvolvimento do indivíduo*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Worling, J. R. & Langström, N. (2003). Assessment of criminal recidivism risk with adolescents who have offended sexually. *Trauma, Violence and Abuse*, 4, pp. 341-362.
- Worling, J. R. & Langton, C. M. (2012). Assessment and Treatment of Adolescents who sexually offend. Clinical Issues and Implications for Secure Settings. *Criminal Justice and Behavior*, 39(6), pp. 814-841.
- Zankman, S. & Bonomo, J. (2004). Working with Parents to Reduce Juvenile Sex Offender Recidivism. *Journal of Child Sexual Abuse*, 13 (3), pp. 139-156.

Referencia para citar este artículo: Gómez-San Luis, A. H. & Almanza-Avendaño, A. M. (2013). Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 647-658.

Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes*

ANEL HORTENSIA GÓMEZ-SAN LUIS**

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F., México.

ARIAGOR MANUEL ALMANZA-AVENDAÑO***

Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F. México.

Artículo recibido en noviembre 13 de 2012; artículo aceptado en enero 18 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *La prostitución de niñas y adolescentes es una de las formas más visibles de la explotación sexual comercial. Constituye un delito y una violación a sus derechos humanos, ocasiona daños a su salud física y emocional, así como estigma y discriminación social. Se utilizó la entrevista etnográfica con el objetivo de conocer los discursos relacionados con la prostitución de niñas y adolescentes. El análisis crítico de los discursos que diez comerciantes jóvenes y adultos reproducen sobre este tema, permitió la identificación de los supuestos sociales y culturales que validan el uso inequitativo del poder en perjuicio de las niñas y adolescentes forzadas en prostitución, mientras que los explotadores son justificados y exonerados. El alcance de la investigación se centra en la identificación de los elementos para la prevención, los cuales pueden ser extraídos de estos discursos.*

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): prostitución, explotación sexual, derechos humanos.

Palabras clave autores: prostitución de niñas y adolescentes, explotación sexual comercial, análisis crítico del discurso.

Critical analysis of discourses about prostitution of girls and teenagers

• **Abstract (analytical):** *The prostitution of girls and teenagers is one of the most visible forms of commercial sexual exploitation. It is both a crime and a violation their human rights, it damages their physical and emotional health, and it addition it is a cause for social stigma and discrimination. Ethnographic interviews were used in order to know the discourses related with the prostitution of girls and teenagers. The critical analysis of the discourses that ten young and adult merchants reproduce on this topic allowed for the identification of the social and cultural presuppositions that validate the inequitable use of power to the disadvantage of the girls and teenagers forced into prostitution, while the exploiters are justified and exonerated. The scope of the research focuses on the identification of the elements for prevention, which can be extracted from these discourses.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: psicología; sub área: Psicología social) analiza desde una perspectiva crítica del discurso, los resultados obtenidos en la investigación titulada "Prostitución de niñas y adolescentes: aportes de la teoría de representaciones sociales en la prevención". Presentada por la primera autora para optar por el título de Doctora en Psicología, en el Programa de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, con beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Inició el 2 mayo de 2011 y finalizó el 1 de junio de 2012.

** Psicóloga. Master en Psicología (Universidad Nacional Autónoma de México, Unam). Doctora en psicología, Unam. Profesora Facultad de Psicología, Unam. Correo electrónico: anelgomezsanluis@gmail.com

*** Psicólogo. Master en Psicología, Unam. Doctor en Psicología, Unam. Correo electrónico: a3r3i3meno@hotmail.com

Key words (Social Science Unesco Thesaurus): Prostitution, sexual exploitation, human rights.

Authors key words: Prostitution of girls and teenagers, commercial sexual exploitation, critical discourse analysis.

Análise crítica dos discursos sobre a prostituição de meninas e adolescentes

• **Resumo (analítico):** *A prostituição de meninas e adolescentes é uma das formas mais visíveis da exploração sexual comercial. Constitui um delito e uma violação a seus direitos humanos, ocasiona danos a sua saúde física e emocional, assim como estigma e discriminação social. Foi utilizada a entrevista etnográfica com o objetivo de conhecer aos discursos relacionados com a prostituição de meninas e adolescentes. A análise crítica dos discursos que dez comerciantes jovens e adultos reproduzem sobre o tema permitiu a identificação das conceitualizações sociais e culturais que validam o uso desigual do poder com o prejuízo das meninas e adolescentes forçadas à prostituição, enquanto que os exploradores são justificados e exonerados. O alcance da investigação se centra na identificação dos elementos para a prevenção, os quais podem ser extraídos destes discursos.*

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): prostituição, exploração sexual, direitos humanos.

Palavras-chave autores: prostituição de meninas e adolescentes, exploração sexual comercial, análise crítica do discurso.

-1. Introducción. -2. Prostitución de niñas y adolescentes en La Merced, Ciudad de México. -3. Método. -4. Análisis crítico de los discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. -5. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

La utilización de niñas, niños y adolescentes en actividades sexuales que tienen por finalidad la satisfacción de personas adultas, ha estado presente desde hace varios siglos en la historia de la humanidad. Ya sea en rituales de culturas antiguas, en usos y costumbres que promueven los matrimonios forzados, o en formas violentas e industrializadas de prostitución y pornografía, la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes ha sido parte de los procesos de civilización en prácticamente todas las culturas del mundo.

Si bien la explotación sexual comercial de los niños y niñas¹ ha existido desde tiempos remotos, es hasta hace un par de décadas que el tema fue paulatinamente incorporado en las agendas de los Gobiernos, de los organismos humanitarios y de las instituciones encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos de la niñez y la juventud.

Ejemplo de lo anterior es el primer congreso mundial contra la explotación sexual comercial de los niños, donde esta se define como:

Una violación fundamental de los derechos del niño. Comprende el abuso sexual por parte de un adulto, y la remuneración en dinero, en especie o en favores, para el niño(a) o para un tercero(s). El niño es tratado como un objeto sexual y como una mercancía. La explotación sexual comercial de los niños constituye una forma de coerción y violencia contra estos, que puede equipararse al trabajo forzoso y constituye una forma contemporánea de esclavitud (OMS, 1996, p. 1).

Una de las formas más visibles en que se presenta la explotación sexual comercial de las niñas, niños y adolescentes es la prostitución, la cual se refiere a “la utilización de un niño(a) en actividades sexuales a cambio de remuneración o cualquier otra forma de retribución” (ONU, 2000). Es decir, que las niñas o niños son obligados a tener relaciones sexuales en sitios

¹ Tal como lo señala la Convención de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas, por niño se entenderá toda persona menor de 18 años.

clandestinos, con uno o varios adultos a cambio de un pago, que no es para ellos, sino para el sujeto explotador.

La explotación sexual comercial conlleva diversos mecanismos de sometimiento que van desde los más sutiles como la seducción y el enamoramiento, a veces hasta culminar en relaciones matrimoniales o de concubinato que el explotador o explotadora aprovecha para prostituir a su pareja (Montiel, 2009); hasta la violencia más explícita que incluye golpes e insultos, amenazas, aislamiento, y cualquier forma de manipulación a partir de la cual el sujeto explotador logra someter sexualmente al niño o niña y beneficiarse económicamente de dicha situación.

La violencia física, sexual, económica y emocional que viven a diario las niñas y niños utilizados en prostitución, la pérdida de su libertad y dignidad, así como los daños ocasionados a su salud e integridad, justifican que se le catalogue como una forma moderna de esclavitud. Los daños generados con la explotación sexual no se limitan a los evidentes, como las afectaciones en su salud sexual y reproductiva, enfermedades diversas, trastornos del sueño y de la alimentación, así como alteraciones psicológicas (Ecpat International, 2007), lo que dificulta o imposibilita la denuncia legal y la acción penal indicada contra los explotadores.

Una de las consecuencias más graves de la explotación sexual, es el daño que sufren las niñas y niños a nivel social, ya que frecuentemente son estigmatizados y rechazados por las comunidades donde viven y por sus propias familias, y no cuentan con redes de apoyo social ni institucional: la escuela, la familia, los servicios de salud, el Estado y la sociedad en general, no han logrado protegerlos, por el contrario, construyen discursos que tienden a culpabilizar a las víctimas y eximir a los sujetos explotadores (proxenetas y usuarios de la prostitución). Como menciona Klaus, Piñeres e Hincapié (2010), los estudios sobre explotación sexual comercial tienden a enfocarse en los niños, niñas y adolescentes (víctimas); en ellos y en ellas se pone el interés antes de tratar de investigar a quiénes constituyen la demanda. Evadir la mirada de quienes se benefician de

la explotación sexual, convierte a los niños y niñas en culpables de una actividad socialmente reprochable.

Por ello es que en el presente artículo se enfoca la mirada en un grupo de agentes que se benefician económica y/o sexualmente de esta actividad: los sujetos comerciantes. Se analizan, desde un enfoque crítico, los discursos que comerciantes jóvenes y adultos reproducen en torno a la prostitución de niñas y adolescentes, a fin de comprender el marco ideológico bajo el cual se legitima y naturaliza la explotación sexual comercial. Se asume que dicho marco sostiene en la cotidianidad diversas prácticas entre los miembros de la comunidad, que facilitan la explotación sexual y limitan su denuncia.

2. Prostitución de niñas y adolescentes en La Merced, Ciudad de México

En México se han detectado 47 bandas dedicadas a la trata de personas (American Bar Association, 2009). Dado que la explotación sexual comercial involucra a redes de crimen organizado de diversa magnitud -locales, nacionales y transnacionales-, el rescate de las víctimas y su recuperación son tareas para las que hasta el momento no se cuenta con modelos o prácticas exitosas en México. Por el contrario, la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes se ha incrementado en los últimos años (Azaola, 2005), y se calcula que entre 20 mil y 80 mil niñas y niños son explotados sexualmente en este país (Argüello, 2011).

En el centro de la Ciudad de México se localiza una de las comunidades donde la explotación sexual comercial de niñas y adolescentes se observa en la calle durante el día y la noche. La Merced, da cabida a diversos delitos en el ámbito del comercio informal, y es justo esta lógica comercial la que instaura, justifica, naturaliza y sustenta la prostitución de niñas y adolescentes en el lugar.

La Merced es un complejo comercial conformado por diversos mercados en los que se vende una gran variedad de productos legales e ilegales, como pornografía, drogas, armas y sexo con niñas y adolescentes.

La Merced alberga comercios establecidos y en ambulante; la prostitución como actividad comercial sigue esta misma organización. De tal forma, puede observarse mujeres paradas en la banqueta a las afueras de los establecimientos comerciales, pero también a niñas y adolescentes junto con otras mujeres jóvenes organizadas en “pasarelas”, en donde desfilan frente a un conglomerado de hombres pertenecientes a la comunidad o externos a ella, que las observan presuntamente² para elegir a una y pagar por sus “servicios”, contribuyendo de esta forma a su explotación sexual.

En el informe especial de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2006), La Merced fue identificada como una de las comunidades con mayor explotación sexual de niñas y adolescentes. En esta comunidad es posible observar en vía pública adolescentes de entre 14 y 18 años de edad, provenientes del interior del país, quienes mediante engaños y diversos mecanismos de control son explotadas y obligadas a la prostitución.

La Merced ha llegado a ser uno de los centros de mayor explotación sexual en México y América Latina, por la gran cantidad de mujeres que son prostituidas en el lugar. Esta comunidad, que basa su economía y organización social en el comercio (incluido el sexual), ha desarrollado un proceso de naturalización de la explotación sexual de niñas y adolescentes, debido no solo a circunstancias históricas, sino a las meramente económicas, pues como señalan el Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo y Asistencia Social y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2009), la trata de personas es el segundo negocio ilícito más rentable en este país, tan solo después del narcotráfico.

Para conocer las dimensiones de este problema es necesario acceder a su realidad social. Para ello es útil conocer los discursos cotidianos que los comerciantes de este lugar emiten acerca de la prostitución de niñas y adolescentes, pues desde un paradigma socio-

construccionista es en las prácticas discursivas cotidianas que las personas dan sentido a los acontecimientos que los rodean, se los explican a sí mismos, y en su caso los justifican. Pero los discursos que circulan entre las personas no solo dotan de sentido a los fenómenos sociales, sino que orientan sus prácticas hacia los sujetos protagonistas de estos sucesos, es decir, hacia quienes están en explotación sexual, hacia los explotadores y las explotadoras, hacia quienes demandan prostitución, y hacia el fenómeno en sí.

En este estudio recurrimos al análisis crítico del discurso para conocer lo que las personas jóvenes y adultas de La Merced dicen acerca de la prostitución de niñas y adolescentes, ya que identificar los discursos de poder asociados con la explotación sexual comercial, posibilitará la paulatina modificación de dichos argumentos y de las prácticas vinculadas.

3. Método

Participantes

En el estudio participaron 10 personas: 6 jóvenes y 4 sujetos adultos que viven y/o trabajan en La Merced. En el grupo de jóvenes participaron 4 mujeres y 2 hombres de entre 13 y 20 años, quienes habían estudiado desde secundaria hasta licenciatura inconclusa. Sus ocupaciones actuales eran 2 amas de casa, 1 comerciante y 3 estudiantes. En el grupo de sujetos adultos había una mujer y 3 hombres de entre 24 y 40 años, con estudios de secundaria y preparatoria trunca. Todos eran comerciantes y uno de ellos se encontraba estudiando la preparatoria. Todas las personas del grupo de sujetos adultos tenían entre uno y dos hijos o hijas, mientras que en el grupo de los sujetos jóvenes ninguno era madre o padre.

Instrumentos

El instrumento utilizado en esta investigación fue la entrevista etnográfica, característica porque el investigador o investigadora comienza el proceso de investigación ante un sujeto investigado, pero al compartirle su

2 Del conglomerado de hombres que observan a las niñas, adolescentes y mujeres en prostitución, existen algunos que simplemente las observan sin llegar a tener actividad sexual con alguna de ellas. Desde la lógica comercial “por ver no se paga”.

interés por aspectos del orden y la composición social, el sujeto investigado se convierte en un investigador secundario. El objeto de investigación es ahora un tercer elemento (prostitución de niñas y adolescentes) que buscan comprender los dos investigadores. El investigador primario puede dejar el proceso de investigación al concluir sus actividades, pero el investigador secundario continúa el proceso de investigación desde el mundo social del cual forma parte (Galindo, 1987). El tema de la entrevista etnográfica fue “la prostitución de niñas y adolescentes en La Merced” y los ejes temáticos que la guiaron son: niñez y adolescencia³, trabajo, comercio, sexualidad, roles de género, prostitución y prevención.

Análisis

Después de haber obtenido el consentimiento informado, procedimos a la realización de entrevistas audiograbadas, las cuales transcribimos y sometimos a un análisis crítico del discurso. En este tipo de estudios se parte de la noción de que ciertos grupos ejercen control sobre las acciones reales o posibles de otros -en función de una base o un conjunto de recursos económicos, sociales, simbólicos que los autoricen a ejercerlo-, a partir de la construcción de un marco ideológico considerado como cogniciones socialmente compartidas relacionadas con los intereses de un grupo y de sus miembros. Si bien este marco puede adquirirse, confirmarse o modificarse a través de la comunicación y el discurso, al influir en las cogniciones personales y sociales de los sujetos puede afectar su discurso y prácticas sociales (Van-Dijk, 2009).

Concentramos el análisis en identificar los significados globales del discurso o temas, la sintaxis, el léxico y los dispositivos retóricos

utilizados para acentuar los aspectos negativos del grupo dominado, en este caso, las niñas y adolescentes prostituidas.

4. Análisis crítico de los discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes

Discursos del grupo de adultos

En la imagen que se construye acerca de la prostitución de niñas y adolescentes predominan los elementos negativos, al compartirse la visión estereotipada de esta como “vida fácil”, en el sentido de que es considerada como una forma de ganar dinero cuando no se cuenta con estudios, hay una necesidad económica apremiante o el trabajo común es visto como difícil o que requiere de mucho tiempo (la única dificultad de la prostitución radica en los temores por el inicio sexual o por los clientes con los que tienen que lidiar). Mencionan que las adicciones favorecen el inicio y/o la permanencia en la prostitución y que estas mujeres sufren de aislamiento, derivado de los conflictos con la familia debido a su actividad, las dificultades para tener una pareja y los frágiles vínculos con otras mujeres en prostitución. Algunos participantes señalan a la prostitución como “andar en malos pasos”, así como un “fracaso en la vida” y una “pérdida de la juventud”.

Algunos sujetos participantes mencionaron aspectos positivos de la prostitución, aunque fueron mínimos, como el que sea una actividad económica que permita “sacar adelante a los hijos”, atraer clientes a la comunidad para que consuman otros productos, así como prevenir el desbordamiento de la sexualidad masculina, a través de abusos, violaciones, etcétera.

De acuerdo con la perspectiva de los sujetos adultos, las mujeres en prostitución provienen generalmente de provincia; todos sostienen que no hay niñas en prostitución, pero sí adolescentes, e incluso cuando se refieren a la prostitución de estas no dejan de hacer alusión a la de mujeres adultas. Algunos señalan que la necesidad económica para mantener a sus hijos e hijas, o para alimentarse, es una situación que favorece la entrada a la prostitución.

3 La adolescencia, desde una perspectiva de desarrollo humano, es una etapa que comprende el periodo de los 12 a los 18 años de edad. Sin embargo, para los sujetos participantes de esta investigación, existen claramente la niñez y la adultez, con indicadores observables y subjetivos para cada una de estas etapas; por el contrario, la adolescencia queda desdibujada y en ocasiones el paso de la niñez a la adultez (como categorías sociales) es directo, pues sin importar la edad, cuando se es madre se es adulta.

La prostitución no es considerada un delito⁴, como tampoco consideran que el proxenetismo lo sea. La prostitución más bien es vista como un oficio, un servicio, un trabajo indigno, una venta. Aun cuando la prostitución pueda ser considerada como un trabajo, o un mundo al que ingresan por voluntad propia cuando viven en condiciones precarias, también se habla de diversas formas de enganche como la venta y el enamoramiento.

Algunas personas participantes consideraron que existe un “tiempo de apogeo” para la prostitución -entre 18 y 30 años de edad-, y más allá de ese rango las mujeres son desechadas por los proxenetes (lo cual habla de la juventud, la belleza y la “frescura” como valores fundamentales de un mercado donde el “trabajo” tiene corta duración). Sin embargo, no suele hacerse alusión al lenocinio, a señalar claramente que están siendo forzadas y controladas, ni a que se encuentran en explotación al ser personas menores de edad, posiblemente porque se confunde la prostitución de adolescentes con la de mujeres adultas, y en estas últimas también se oscurece la presencia de la explotación sexual o delitos como el de trata de personas, aunque se presentan indicios de ellos (el comercio es la forma principal de trabajo y se le considera como tal aunque ocurra en la ilegalidad).

Los sujetos adultos no establecen una distinción entre prostitución voluntaria y

prostitución forzada⁵, y se atribuyen imágenes y valores similares a la prostitución de mujeres adultas y a la de adolescentes. En ambos casos se considera que la entrada a la prostitución puede ser forzada, pero cuando las víctimas se mantienen en la prostitución son responsabilizadas por ello, además de que el ingreso a la prostitución por parte de mujeres adultas es una estrategia normalizada de supervivencia económica que tampoco es considerada como explotación (una decisión que al parecer se toma de forma individual, al igual de la responsabilidad individual de mantenerse ahí, sin considerar la presencia de un contexto de vulnerabilidad que empuja a la prostitución o de un contexto donde se permite la explotación).

Respecto a la sintaxis, encontramos oraciones donde las mujeres en prostitución asumen un papel activo: “se les hace mejor prostituirse que trabajar”; “se hacen daño al meterse con tantos hombres”, lo cual implica que por un lado están siendo consideradas como sujetos libres y autónomos que están ahí por su propia voluntad, y por otro lado, se les responsabiliza de la actividad omitiendo que están siendo explotadas. Sin embargo, predominan las oraciones donde las mujeres en prostitución asumen un papel pasivo debido a las acciones que los proxenetes ejercen sobre ellas: “... están manipuladas, las traen, las fuerzan, las ponen a trabajar, las obligan, las enamoran”.

Llama la atención el uso de ciertos términos para referirse a las adolescentes en prostitución. Se utiliza “pobrecita” para hacer alusión a una víctima sufriente, sin demasiada capacidad de agencia; así como se les llama “muchachitas” o “chiquitas”, palabras en diminutivo que parecen señalar una condición minoritaria. También se utiliza el término “apetecible” para hacer alusión a algo que se antoja para ser comido, para ser

4 Cabe aclarar que la legislación mexicana no considera como delito la prostitución propia, sino la ajena. Es decir, el delito lo constituye la explotación de la prostitución ajena. Este delito ha sido tipificado en la “Ley general para prevenir, sancionar y erradicar los delitos en materia de trata de personas y para la protección y asistencia a las víctimas de estos delitos”, publicada el 14 de junio de 2012 en el Diario Oficial de la Federación. El artículo 13 de esta ley menciona que “será sancionado con pena de 15 a 30 años de prisión y de un mil a 30 mil días de multa, al que se beneficie de la explotación de una o más personas a través de la prostitución, la pornografía, las exhibiciones públicas o privadas de orden sexual, el turismo sexual o cualquier otra actividad sexual remunerada mediante el engaño, la violencia física o moral, el abuso de poder, el aprovechamiento de una situación de vulnerabilidad, daño grave o amenaza de daño grave, o la amenaza de denuncia ante autoridades respecto a su situación migratoria en el país o cualquier otro abuso de la utilización de la ley o procedimientos legales, que provoque que el sujeto pasivo se someta a las exigencias del activo. Tratándose de personas menores de edad no se requerirá la comprobación de los medios (engaño, violencia, etc.) a los que hace referencia el presente artículo.

5 Para los autores de este artículo, en la prostitución forzada existen personas que someten a otras para explotarlas sexual y económicamente, aprovechando condiciones de vulnerabilidad social. En el caso de la prostitución voluntaria, la persona decide las condiciones y circunstancias de los encuentros sexuales, y mantiene para sí misma las ganancias económicas de la actividad, al no existir intermediarios que jueguen el papel de explotador. La prostitución forzada suele encubrirse como prostitución voluntaria, o a través del tiempo simularse como voluntaria debido a procesos de victimización.

devorado, cualidad que parece estar vinculada con los valores del mercado que solicita mujeres jóvenes y bellas. Otro término empleado es el de “hobby”, que presupone que hay mujeres en prostitución por un pasatiempo o por placer, oscureciendo de nuevo el carácter forzado de la actividad, así como el de una estrategia de supervivencia económica en contextos de precariedad. Finalmente, se emplea la metáfora del “añejamiento” pero no en su sentido más frecuente, sino para hacer referencia al desgaste o deterioro que la prostitución puede generar a través del tiempo.

Los sujetos participantes proveen algunos elementos acerca del contexto donde ocurre la explotación sexual: en La Merced los niños y las niñas están acostumbrados a trabajar, la transición de la niñez hacia la etapa adulta ocurre a gran velocidad y el comercio es una opción vital reconocida cuando las niñas y los niños no continúan estudiando. Sin embargo, hay otros caminos de supervivencia, donde los niños se convierten en “fichitas” o delincuentes, puesto que generalmente se dedican al robo, mientras que las niñas “venden su cuerpo”. La prostitución de adolescentes queda a medio camino, entre el delito y el comercio o trabajo reconocido.

Discursos del grupo de jóvenes

En la imagen construida acerca de la prostitución de niñas y adolescentes también predominan los elementos negativos. Tampoco este grupo considera que existe la prostitución de niñas (o al menos no la ha observado, lo cual es un indicador de su carácter oculto).

A diferencia del grupo de personas adultas, para los jóvenes y las jóvenes la prostitución de niñas y adolescentes puede considerarse un delito; incluso uno de los participantes señala su vinculación con el “tráfico de personas” (el término preciso sería el de trata de personas). No obstante, algunos sujetos jóvenes coinciden con el grupo de personas adultas al señalar que la prostitución constituye “una vida fácil”. En menor medida, refieren que se trata de una “actividad denigrante”, que se realiza en condiciones insalubres y que “está mal” (sin argumentar a mayor profundidad sobre ello).

Algunos términos utilizados en su léxico hacen referencia a esta imagen negativa de la prostitución (donde no quedan claras las fronteras entre la prostitución de mujeres adultas y la prostitución de adolescentes), al señalar que la prostitución es un “inframundo” o que implica “ensuciarse”. También se observa el uso de algunos términos estigmatizantes como “locas”, “putas” y “pirujas”, y una minimización de las personas prostituidas a través de diminutivos como “chavitas”, “viejitas”, “flaquitas”, “provenientes de pueblitos”.

Tal como ocurre en el grupo de sujetos adultos, los jóvenes y las jóvenes no ahondan demasiado en las causas de la prostitución; sin embargo coinciden en que los antecedentes de violencia sexual o las carencias emocionales juegan un papel importante. Señalan diversas consecuencias de la prostitución, como las de tipo físico, psicológico o emocional, así como adicciones. Sin embargo, en este grupo se hace hincapié en otro tipo de consecuencias, como la pérdida del valor humano, del control, de la niñez y la juventud, así como de la integridad.

Un contraste importante con el grupo de adultos y adultas, es que los sujetos jóvenes establecen una diferenciación más clara entre la prostitución voluntaria y la forzada, que es la que constituye un delito y la que suelen padecer jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social. Identifican distintas formas de enganche de las mujeres, como la venta, la seducción, los engaños y la influencia de la familia. También mencionan distintas formas de control, como las amenazas, la vigilancia, el vivir en riesgo de muerte hasta que “se dan por vencidas”.

Respecto a la sintaxis, sobresalen las oraciones pasivas donde las mujeres son sometidas al control y a la utilización de los proxenetas, aunque también aparecen oraciones activas donde se atribuye a las mujeres la responsabilidad individual de estar en prostitución. Sin embargo, estas oraciones activas no solo hacen alusión a la prostitución voluntaria o libre, sino que también se utilizan en el contexto de la prostitución forzada, lo cual implica que les atribuyen a las niñas y adolescentes responsabilidad individual por estar siendo explotadas, o incluso puede

significar que tras haber sido forzadas comienzan a convertirse en “prostitutas por voluntad propia”, oscureciendo la etapa previa de explotación. El único aspecto positivo de la prostitución que es mencionado, es que permite la atracción de clientes para los comercios de la comunidad.

En términos de información, coinciden con los sujetos adultos al señalar que principalmente mujeres adultas y adolescentes se encuentran en prostitución, y que vienen de provincia, aunque también hay de la localidad. Concuerdan al considerar que las mujeres ingresan a la prostitución por necesidad económica, pero incluyen otros elementos como ingresar “por gusto”, porque dejan de estudiar o por falta de educación. Respecto a los espacios donde se lleva a cabo la prostitución, considerada como barata y destinada a clases bajas, señalan diversos puntos entre los que destacan Av. Circunvalación, San Pablo y los callejones de Corregidora, Manzanares y La Soledad.

En relación con el tipo de actividad, en su mayor parte la consideran como un trabajo, y utilizan términos como “sexoservidoras”. Aunque tal como ocurre con el otro grupo, existen contradicciones, pues al mismo tiempo lo consideran un delito cuando se trata de prostitución forzada. Se recurre a otros conceptos, como el comercio o la venta del cuerpo, que son reforzados por el uso frecuente del término “mercancía” para referirse a una persona; la frase “comprar una persona” o el uso de dispositivos retóricos como analogías donde se señala que la prostitución es similar a la renta de una cosa (como una silla) o de un animal (como un perro), para que otra persona lo utilice y genere una ganancia económica. Sin embargo, tal como ocurre en el caso del grupo de personas adultas, queda velado el hecho de que la prostitución, tal como ocurre en La Merced, es una forma de explotación sexual.

Mencionan otros aspectos de la prostitución, como la presencia de un tiempo de apogeo que se ubica en la juventud tan demandada en la zona, tanto por criterios estéticos como por la necesidad de renovar “la mercancía”, e incluso se utilizan metáforas para enfatizarlo como la de “carne fresca”. Identifican a los clientes de la prostitución, quienes pueden pertenecer a La

Merced o ser externos a ella, pero en ambos casos se les exonera por la lógica comercial donde no les importa lo que haga el cliente mientras genere ganancias económicas.

Aparece activamente la figura del padrote, es decir, del proxeneta, quien permite que las mujeres se prostituyan en sus zonas, beneficiándose económicamente; las tiene viviendo en hoteles y puede promover el consumo y la venta de drogas, además de las formas de enganche y control, y la violencia que ejerce sobre ellas.

Al igual que en el grupo de adultos y adultas, se reiteran los caminos que se pueden seguir en La Merced si no se estudia: el comercio o la delincuencia, y para las mujeres, la prostitución. Sin embargo, también se menciona cómo en la comunidad la desigualdad de género se manifiesta en el acoso sexual, que se legitima por construcciones donde las mujeres seducen pasivamente y los hombres seducen activamente, aprovechándose de la “coquetería”, la “sensibilidad” y la “facilidad para engañar a las mujeres”.

5. Discusión

Acerca de la prostitución se han elaborado diversos tipos de discursos, desde los cuales se le ha concebido como una actividad inmoral, como un riesgo de salud pública por su asociación con las infecciones de transmisión sexual, e incluso como una actividad ilegal. Las concepciones moral, sanitaria y legal han promovido la emergencia de una imagen negativa de la prostitución y de las mujeres que realizan esta actividad; de esta manera, se legitima el desarrollo de procesos sociales de estigma y discriminación que además de permitir la marginación y violación de los derechos humanos de este grupo de personas, favorecen su permanencia en la prostitución.

Ante la emergencia y persistencia de problemáticas como la explotación sexual comercial, es pertinente conocer los discursos que se han construido acerca de la prostitución de niñas y adolescentes, tomando en cuenta que esta es una forma de explotación y una actividad delictiva. En el presente trabajo hemos explorado los discursos acerca de la prostitución

de niñas y adolescentes, contruidos por miembros de la comunidad de La Merced, uno de los puntos donde se concentra la explotación sexual comercial de mujeres en la Ciudad de México.

Un primer hallazgo es que tanto el grupo de sujetos adultos como el de jóvenes, mencionan no haber observado prostitución de niñas en la comunidad, la cual suele ocurrir en una forma menos evidente que la de adolescentes y adultas, pero sí existe. Por ello es que los discursos se concentran principalmente en la prostitución de adolescentes, sin considerar que esta sea necesariamente una forma de explotación sexual, y sin que las fronteras con la prostitución de mujeres adultas queden claramente establecidas. En primer lugar, porque las personas entrevistadas expresan haber visto mujeres jóvenes, algunas “muy chiquitas”, pero al desconocer su edad, no les es posible asegurar que son menores de edad. En segundo lugar, porque aún siendo evidente que se trata de adolescentes, las han llegado a considerar agentes activos que deciden ingresar a la prostitución de forma voluntaria.

Predomina una imagen negativa de la prostitución de adultas y de adolescentes como “la vida fácil”, una actividad denigrante, un trabajo indigno o “andar en malos pasos”. Sujetos jóvenes y adultos expresan dilemas en torno a considerar la prostitución como un trabajo, dado el sentido negativo otorgado a la actividad. Para estos grupos tiene más sentido suponer a la prostitución como un comercio: “una venta del cuerpo”.

Lo que también resulta revelador es que para ambos grupos la prostitución no es necesariamente una forma de explotación, ni siquiera para el caso donde son incorporadas personas menores de edad. Para comprender esto, es importante referirse al contexto local, donde el comercio es la principal actividad económica y es considerada una forma honrada de ganarse la vida en oposición al robo u otras formas de delincuencia. También se considera que si los hombres que no estudian y no tienen una actividad honrada se dedican al robo, las mujeres terminan dedicándose a la prostitución, actividad que no tiene una ubicación clara, pues no se connota plenamente como una actividad

delictiva, pero tampoco como un trabajo ni como un comercio común. Estas concepciones ambiguas se explican por diferencias socialmente contruidas de género, desde las cuales se elabora la sexualidad masculina como una fuerza desbordante y violenta que se dirige a las mujeres de la comunidad en la cotidianidad, ante una sexualidad femenina más pasiva que seduce sin intentar seducir, y que acaba siendo avasallada, como se manifiesta, por formas de violencia sexual que van desde el acoso hasta la explotación.

Las personas participantes no suelen incorporar aspectos positivos en los discursos que han contruido acerca de la prostitución de adolescentes, aunque hay quienes consideran que permite prevenir el acoso, las violaciones y los abusos sexuales, noción que ha estado presente desde el periodo colonial como una justificación social para permitir el desarrollo de casas de mancebía dentro de la sociedad novohispana.

En una comunidad donde el comercio ha sido históricamente la actividad económica más significativa, existe el riesgo de que se tolere la comercialización de seres humanos y su explotación, cuando permite la activación de la economía comunitaria, ya sea por el hecho de que los clientes de la prostitución consumen otros bienes y servicios presentes en la comunidad, como por el hecho de que diversos agentes independientes insertos en la comunidad se benefician tanto económica como sexualmente de la prostitución.

Los daños para las adolescentes, principalmente identificados en el grupo de jóvenes, no solo permiten ir más allá de las clasificaciones estereotipadas, sino que apuntan a uno de los impactos más profundos de la explotación sexual comercial: la deshumanización de los seres humanos al ser convertidos en mercancías y explotados para el beneficio económico de terceros, lo cual tiene efectos negativos no solo en el curso biográfico de una vida humana individual, sino en el tejido social.

La atribución que hace el grupo de adultos de una responsabilidad individual de las adolescentes prostituidas, deja entrever la presencia de relaciones de dominación basadas

en el género y la edad. Por ello es trascendental subrayar el discurso del grupo de jóvenes, que establece una diferencia entre la prostitución voluntaria y la prostitución forzada, esta última vinculada a los delitos de explotación sexual comercial y trata de personas. Es justamente el grupo de jóvenes el que identifica distintas formas de enganche y de mecanismos de control, como las amenazas de muerte o la vigilancia constante que generan la sensación de que es imposible salir del mundo construido por las mafias o redes de explotación.

Ambos grupos señalan que en La Merced, especialmente en Circunvalación, San Pablo y en los callejones de La Soledad, Manzanares y Corregidora, hay prostitución de adolescentes, que incluso pueden confundirse con las mujeres adultas. También mencionan que las mujeres en prostitución (cuando es voluntario) o prostituidas (si es forzado) provienen tanto del contexto local como de la provincia, especialmente de contextos rurales. En este sentido, un aspecto a explorar en estudios posteriores, es si la comunidad tolera la explotación sexual comercial de niñas y adolescentes porque en mayor medida se comete contra víctimas que no son miembros de la comunidad, sino que vienen de afuera, y que además son discriminadas tanto por su origen étnico como por su clase social o su lugar de origen.

En ambos grupos se mencionaron motivos que favorecen la entrada de las mujeres a la prostitución, como la necesidad económica cuando no se cuenta con un nivel educativo que permita acceder a empleos dignos bien remunerados, lo cual señala que ambos grupos consideran que la pobreza y el desempleo, elementos que caracterizan la vulnerabilidad social, estarían en las raíces de esta problemática. Sin embargo, la alusión a los problemas estructurales como la desigualdad social se diluye cuando también se menciona que las mujeres pueden ingresar “por gusto”, lo cual relacionan no solo con el placer generado por la actividad sexual o por el estilo de vida que permiten las ganancias de la prostitución, sino con la presencia de traumas provocados por antecedentes de violencia sexual, o bien, por carencias emocionales en la niñez.

Puede observarse de esta manera que la

noción de la responsabilidad individual está profundamente enraizada en los discursos de los sujetos participantes, y que atribuye intencionalidad a los agentes de ingresar a la prostitución, ya sea por una desviación moral o “maldad”, o por la presencia de una patología mental o “locura”. Sin embargo, no solo se atribuye responsabilidad individual por ingresar al mundo de la prostitución, sino por mantenerse dentro de él, sin importar que hayan sido captadas, que sean presa de diversos mecanismos de control o que recurrir a otra actividad sea difícil tanto por procesos como el estigma y la discriminación hacia la prostitución, como por la presencia de contextos de precariedad laboral y desocialización del empleo, que son parte de las transformaciones producidas por las políticas neoliberales, de las cuales las niñas y adolescentes explotadas no son ni remotamente responsables.

En los discursos elaborados por sujetos adultos y jóvenes, se expresa la idea de que en la prostitución existe una amplia oferta de mujeres jóvenes, las cuales están en su “tiempo de apogeo”. Esto implica no solo que el periodo fructífero para estar en la prostitución sea breve, sino también que las mujeres se enfrenten al deterioro físico, emocional y social a muy temprana edad (alrededor de los 30 años), siendo desechadas por los proxenetas, lo que en ocasiones las lleva a participar en las redes de explotación sexual reclutando y controlando a nuevas mujeres.

La fugacidad del periodo en que una mujer es útil para la prostitución, y la permanente demanda de mujeres jóvenes, llevarán a las redes de prostitución a buscar la captación de adolescentes, así como de niños y niñas para mercados más ocultos y de mayores ingresos, para renovar la oferta en los mercados sexuales. Es por ello que los niños, niñas y adolescentes son un grupo altamente vulnerable, porque las redes de trata de personas con fines de explotación sexual buscan su captación para renovar la oferta y generar mayores ganancias económicas.

Un grave problema se genera en una comunidad cuando tolera que niños, niñas y adolescentes sean explotados sexualmente, sin importar que provengan de la misma comunidad

o de afuera, pues esto es un síntoma de la fractura de un proyecto ético y de respeto a los derechos humanos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes. Entre los mecanismos que parecen emplearse para legitimar esta actividad delictiva que genera ganancias económicas y sexuales en la comunidad, está la difusa frontera entre la prostitución adolescente y adulta. Ejemplo de esto son los discursos hegemónicos que se han construido acerca de la prostitución adulta y que aplican indistintamente para niñas y adolescentes, sin reparar en la explotación sexual de la que estas son objeto. Esta confusión entre etapas vitales parece emerger también por algunos aspectos del contexto, como el alto índice de trabajo de niñas, niños y adolescentes dentro de la comunidad, y una transición más rápida hacia la etapa adulta no solo derivada de su presencia en el campo laboral, sino por el ejercicio de su sexualidad, por la maternidad o paternidad adolescente y por el ingreso en actividades delictivas.

La noción de responsabilidad individual que niega la presencia de diversos grupos en interdependencia que permiten el desarrollo de la explotación sexual comercial de niñas y adolescentes en La Merced, es otro síntoma del deterioro social de la comunidad. Tomando en cuenta que los clientes demandan mujeres jóvenes para la prostitución, frecuentemente las mujeres ingresan a este mundo cuando son menores de edad, cuando el Estado debería asegurar el cumplimiento de sus derechos humanos y cuando cualquier consentimiento debe ser considerado viciado, tanto por la posibilidad de estar inmersas en una relación de dominación con terceros, como por el hecho de que el Estado no debe permitir que una persona menor de edad “decida” dedicarse a la prostitución. Por otro lado, esta idea de la decisión libre, voluntaria y autónoma se trastoca cuando consideramos que una gran cantidad de mujeres son tratadas con fines de explotación sexual, es decir, que precisamente no pueden ingresar, permanecer o salir en forma voluntaria y libre de la prostitución.

Las niñas y adolescentes prostituidas suelen dejar de considerarse víctimas y aceptar la condición de explotación impuesta por los proxenetas, lo que da cuenta de un proceso de

socialización dentro de la red de explotación sexual y de identificación con los victimarios. La vivencia del estigma y la discriminación en la sociedad, la ausencia de empleos que generen mayores ganancias que la prostitución, la falta de instituciones especializadas en recuperación psicosocial y reparación del daño, así como los discursos que atribuyen responsabilidad individual, llevan a la revictimización de las mujeres en prostitución, a su patologización y al oscurecimiento de los procesos de trata y explotación sexual.

Como lo mencionan Macías, Amar y Jiménez (2005), la explotación sexual debe ser analizada y tratada a partir de las unidades básicas de socialización de la persona, es decir, la familia, la escuela, los amigos y amigas y la comunidad local. Las niñas y adolescentes explotadas no están en el vacío, hay una organización social local que da cabida a su explotación; sin embargo, es importante subrayar que no se trata de estigmatizar a La Merced, sino de dar cuenta de un proceso social global en el que los discursos hegemónicos de grupos dominantes validan y justifican el ejercicio inequitativo del poder, situación que repercute en los grupos más desprotegidos, en este caso el de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, resulta fundamental reconocer que existe una diferencia importante entre las dos generaciones que participaron en el presente estudio, que es la identificación realizada por las adolescentes y los adolescentes de dos tipos de prostitución: una voluntaria y otra forzada, que puede considerarse un delito, forma de explotación esta que implica la presencia de procesos de trata de personas.

Si bien ambas generaciones comparten en gran medida imágenes negativas acerca de la prostitución, aún se requiere realizar un trabajo de prevención no solo para deslindar la prostitución voluntaria de la involuntaria, sino también para diferenciar la prostitución adulta de la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes, a fin de que se reconozca que no todas las formas de prostitución son aceptables, aunque desde la perspectiva abolicionista ninguna la sea. Pero además, algunos otros elementos que se requiere seguir abordando son la construcción de ciudadanía y

de un proyecto ético en el ámbito comercial, las diferencias socialmente construidas de género en el ámbito de la sexualidad, y la erradicación de la discriminación basada en la pertenencia a un grupo étnico, en la clase social o en el lugar de origen.

Lista de referencias

- American Bar Association (2009). *Human trafficking assessment tool report for México*. Washington, D. C.: American Bar Association.
- Argüello, I. (2011, junio 7). Aumenta explotación sexual infantil. México, D. F.: *Contralínea, periodismo de investigación*. Recuperado el 10 de junio de 2011, de: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2011/06/07/aumenta-explotacion-sexual-infantil/>
- Azaola, E. (2005, 4 de septiembre). *La explotación infantil aumenta 25%, advierten*. México, D. F.: Milenio Diario.
- Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo y Asistencia Social y Comisión Nacional de Derechos Humanos (2009). *Diagnóstico de las Condiciones de Vulnerabilidad que Propician la Trata de Personas en México*. México, D. F.: Ceidas y CNDH.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2006). *Informe especial sobre explotación sexual comercial infantil en el Distrito Federal*. México, D. F.: CDHDF.
- Ecpat International (2007). *End Child Prostitution, Child Pornography and the Trafficking of Children for Sexual Purposes. Questions and answers about the commercial sexual exploitation of children*. Bangkok: Ecpat International.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1 (3), pp. 151-183.
- Klaus, A., Piñeres, J. & Hincapié, A. (2010). Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (Escena). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 269-291.
- Macías, M., Amar, J. & Jiménez, M. (2005). Dinámicas de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 141-174.
- Montiel, O. (2009). *Trata de personas: padrotes, iniciación y modus operandi*. México, D. F.: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2000, mayo 25). *Protocolo facultativo de la Convención de los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía*. Nueva York: ONU.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (1996, agosto 24). *Declaración y agenda para la acción del Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de los Niños*. Estocolmo: OMS.
- Van-Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Referencia para citar este artículo: Ayala-Carrillo, M. R., Lázaro-Castellanos, R., Zapata-Martelo, E., Suárez-San Román, B. & Nazar-Beutelspacher, A. (2013). El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: “insumo” que genera riqueza económica, pero nula valoración social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 659-673.

El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: “insumo” que genera riqueza económica, pero nula valoración social*

MARÍA DEL ROSARIO AYALA-CARRILLO**

Investigadora Asociada Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.

ROSA LÁZARO-CASTELLANOS***

Doctorante Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

EMMA ZAPATA-MARTELO****

Profesora Investigadora Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.

BLANCA SUÁREZ-SAN ROMÁN*****

Coordinadora de proyectos e investigadora del Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, Gimtrap, A. C., México, D. F., México.

AUSTREBERTA NAZAR-BEUTELSPACHER*****

Investigadora Titular El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, México.

Artículo recibido en octubre 12 de 2012; artículo aceptado en enero 18 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El Soconusco, Chiapas, desde hace más de un siglo, se ha convertido en una región receptora de familias jornaleras, procedentes de los departamentos fronterizos de Guatemala. Los migrantes llegan en busca de empleo temporal a las fincas cafetaleras. En este artículo se pretende mostrar el trabajo que realizan los niños, niñas y adolescentes, las condiciones en las que lo hacen, la invisibilidad de su aporte y las consecuencias para su salud y educación. La investigación fue realizada en trece fincas cafetaleras de la región Soconusco, Chiapas, donde se aplicó un cuestionario a 453 jornaleros y jornaleras de quienes se obtuvo la información cuantitativa y catorce entrevistas a profundidad con las que se elaboraron los testimonios cualitativos. A través del análisis de los datos se puede observar la participación infantil y adolescente como migrantes

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, del área de Sociología Rural, se basa en la investigación titulada “Diagnóstico de la situación de los(as) niño (as) jornaleros migrantes en Chiapas” realizada por el equipo de trabajo que aparece como autoras, con el financiamiento del Fondo Sectorial Sedesol-Conacyt (Sedesol-2009-C01-119852), realizado del 02 de Febrero del 2011 al 30 de Noviembre de 2012.

** Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo Rural.. Investigadora Asociada en el Colegio de Postgraduados. Correo electrónico: rosarioa_12@yahoo.com.mx

*** Doctorante en la Universidad de Barcelona, España. Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo Rural. Correo electrónico: rosylc@hotmail.com

**** Doctora en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx

***** Coordinadora de proyectos e investigadora del Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (Gimtrap, A.C.). Correo electrónico: suarezblanca@yahoo.com.mx

***** Doctora en Estudios del Desarrollo Rural. Investigadora Titular del Colegio de la Frontera Sur. Correo electrónico: anazar@ecosur.mx

y trabajadores o trabajadoras, tanto en el corte de café, como en las labores culturales de este producto y en las domésticas y de cuidado, así como la invisibilización de su aporte, ya que solo son reconocidos como “ayuda”; su papel es de acompañantes, sin derechos laborales y sociales, pero con efectos negativos para la salud y el acceso a la educación.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): Migración laboral (376), Infancia (90), Salud (556), Educación (459).

Palabra clave autoras: Invisibilidad del trabajo infantil.

Guatemalan Child Workers in the Soconusco Coffee Farms: “Income” generating economic wealth but not social value.

• **Abstract (analytical):** The Soconusco, Chiapas, for more of a century, has become a region that receives day laborer families, from the Guatemalan border departments. The immigrants arrive in search of temporary jobs in the coffee plantations. This article aims at showing the work children and teenagers do, the conditions in which they do so, the invisibility of their contribution and the consequences for their health and education. The research was conducted in thirteen coffee plantations in the region of Soconusco, Chiapas, where 453 day laborers answered a questionnaire which helped collect the quantitative information and fourteen in-depth interviews with which the qualitative testimonies were drawn up. Through the analysis of the data, it is possible to observe the children's and teenagers' participation both as immigrants and workers, picking coffee beans and doing other harvest chores and as maidservants and care givers, as well as in the invisibility of their contribution, since they are only acknowledged as help; their role is that of companions, without labor or social rights, but with adverse effects to their health and their access to education.

Key words (Social Science Unesco Thesaurus): Labor migration (376), Childhood (90), Health (556), Education (459), and Invisibility of child labor

Key word authors: Invisibility of child labor.

O trabalho infantil guatemalteco no cafezais de Soconusco: “insumo” que gera riqueza economica, mas valorização social nula

• **Resumo (analítico):** O Soconusco, em Chiapas, há mais de um século se converteu em uma região receptora de famílias jornaleiras (que trabalham por jornada) procedentes dos estados fronteiriços da Guatemala. Os migrantes chegam em busca de emprego temporário nas fazendas de café. Neste artigo pretende-se mostrar o trabalho que realizam as crianças e adolescentes, as condições em que o fazem, a invisibilidade de seu aporte e as consequências para a sua saúde e educação. A pesquisa foi realizada em três fazendas de café da região de Soconusco, Chiapas onde um questionário foi aplicado a 453 jornaleiros e jornaleiras de que se obteve a informação quantitativa e quatorze entrevistas em profundidade com as quais foram elaborados os testemunhos qualitativos. Por meio da análise dos dados pode-se observar a participação infantil e adolescente como migrantes trabalhadores tanto no corte de café como nas tarefas culturais, domésticas e de cuidado deste produto bem como a invisibilidade de seu apoio já que são reconhecidos como “ajuda”, seu papel é de acompanhante sem direitos trabalhistas e sociais, e com efeitos negativos para a saúde e o acesso à educação.

Palavras-chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): Migração laboral (376), Infância (90), Saúde (556), Educação (459).

Palavra-chave autoras: Invisibilidade do trabalho.

-1. Introducción. -2. Migración infancia y trabajo. -2.1. La migración infantil guatemalteca en la región del Soconusco. -3. Descripción Metodológica. -4. Resultados. -4.1. El Trabajo Infantil en las fincas cafetaleras en la región del Soconusco. -4.2. ¿De qué enferman los niños y

niñas jornaleras agrícolas? -4.3. La falta de infraestructura educativa en las fincas cafetaleras. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El estado de Chiapas, en México, históricamente ha sido la puerta de entrada de los flujos migratorios del sur y de Centroamérica; entre 40 mil y 60 mil personas cruzan anualmente desde Guatemala hacia Chiapas (Berumen, 2010). La mayoría de este tránsito es de carácter irregular; migran principalmente por cuestiones económicas y en búsqueda de empleos, por lo que se encuentran en una amplia vulnerabilidad social, dado que están expuestos a condiciones laborales desventajosas, ocupan segmentos del mercado laboral caracterizados por el trabajo difícil, sucio y peligroso, tienen remuneración salarial inferior y se sobreexponen al arbitrio de su empleador (Artola, 2008). En este nuevo campo social migratorio de la desigualdad coexisten géneros, generaciones, grupos étnicos y sujetos de distintos orígenes y trayectorias laborales, como los principales excluidos.

Históricamente Guatemala ha mantenido una migración temporal de carácter estacional: jornaleros y jornaleras que llegan a la región del Soconusco cada año para emplearse en las fincas productoras de café. Son trabajadores y trabajadoras de ida y vuelta, permanecen unos meses en Chiapas y, cuando la cosecha termina, vuelven a sus comunidades en Guatemala. La subsistencia de la caficultura en Chiapas descansa en el trabajo migrante. Para que el café tenga éxito en el mercado internacional su competitividad suele apoyarse en el abuso y flexibilidad de la mano de obra, en la división sexual, generacional y étnica del trabajo, lo que permite a los propietarios y propietarias de las fincas el uso de mano de obra barata y disponible; los caficultores no tienen que conseguirla porque generalmente llega sola.

Es una migración familiar que incluye niñas, niños y adolescentes. El colectivo infantil suele viajar solo o acompañando a familiares. La mano de obra infantil es parte importante del proceso migratorio porque la labor que realizan es estratégica para la sobrevivencia de la familia, ya que suelen trabajar en las

plantaciones -lo que permite recolectar más producto para obtener mayores ingresos-. La mano de obra infantil también se encarga del trabajo doméstico y cuidado de otros niños y niñas. Sin embargo, es un trabajo invisible o poco valorado tanto por los empleadores como por las familias. A nivel del hogar, los ingresos generados con el trabajo infantil cubren algunos gastos familiares; si bien los padres y madres pueden ceder cierta importancia a estos, no existe un reconocimiento del trabajo como tal. Pese a la importancia de éste se sigue negando su valor tanto en el hogar como en las fincas cafetales o se considera simplemente como “ayuda”.

Por lo anterior, es relevante visibilizar el trabajo infantil jornalero, considerando al colectivo infantil como sujetos completos, es decir, con capacidad de decisión y reconocimiento de sus derechos. Centramos el presente artículo en las actividades que desarrolla este colectivo tanto en las fincas cafetaleras como en sus hogares; presumimos que existe desprecio, discriminación e invisibilidad del trabajo que realiza este grupo. La invisibilidad del trabajo infantil tiene como consecuencia el nulo reconocimiento de los niños y niñas como sujetos susceptibles de beneficios sociales, tales como el ingreso por su labor, la educación y la salud, por lo que al visualizar estos problemas dejamos constancia de su situación y condición sociolaboral para replantear estrategias de mejora en sus condiciones de vida y romper con la dinámica actual.

2. Migración, Infancia y trabajo

Si bien no se conoce con exactitud el número de niños y niñas migrantes, según cálculos de la OIT (2010) una de cada cinco personas que emigran son niños, niñas o adolescentes que viajan solos o acompañados. No obstante, las estadísticas no muestran la amplia participación de la niñez en los procesos migratorios; en el tema de los movimientos poblacionales, el estudio de niños y niñas es periférico, ya que las

investigaciones suelen centrarse en la familia, en la educación, o en el proyecto migratorio como tal.

Los movimientos internacionales, en general, presentan una mirada adultocéntrica, pues se considera que es la población adulta la que realiza o define el proyecto migratorio, sin tomar en cuenta el punto de vista de niños y niñas; y los arreglos familiares suelen decidirse entre personas adultas. Otro sesgo se observa en el hecho de que la experiencia de la niñez migrante suele ser estudiada y entendida desde el punto de vista de sus padres y madres.

La movilidad infantil es desestimada porque estamos inmersos en una sociedad que discrimina por razones del sexo-género, por el origen étnico, por la clase social y por la edad de las personas. La exclusión basada en la edad se relaciona directamente con la conceptualización de la infancia, la cual está permeada por la idea moderna de la infancia, que expulsó al colectivo infantil del espacio público -incluyendo el espacio del trabajo asalariado- y lo recluyó en el espacio doméstico, el juego y la escolaridad (Llobet, 2006).

El discurso moderno de la infancia es el que hemos heredado y el que aún persiste sobre la niñez, el cual considera que se tiene que ser “adulto” para ser considerado por la sociedad. Bajo esta óptica, la infancia es vista como una fase de preparación para la vida adulta. Niños y niñas son discriminados porque se considera que carecen de madurez, racionalidad y autonomía. Desde un orden jerárquico no son personas adultas sino que están en proceso y, por tanto, representan el futuro o son “actores del mañana” (Llobet, 2006, Gaitán, 2008). En las sociedades capitalistas la dependencia económica de niños y niñas les confiere un estatus inferior; no se les considera constructores de la sociedad y pocas veces se les pregunta sobre su experiencia y significados de lo que es la niñez (Contreras & Pérez, 2011).

La sociología de la infancia surge hace tres décadas de las reflexiones de las ciencias sociales, y en particular de la sociología; este enfoque propuso transformar el concepto tradicional de infancia y considerar al colectivo infantil como sujetos con el ejercicio pleno de derechos. Para Contreras y Pérez (2011), esta forma de ver la

infancia se relaciona directamente con la acción participativa y no con la instrumentalización de la niñez. En esta línea de pensamiento se sitúan los trabajos de Gaitán (2008), quien propone el concepto de *migración infantil* para reflexionar sobre el proceso de movilidad en que participan niños y niñas en tanto actores sociales en las migraciones globales.

Los discursos -que la mayoría de las personas adultas señalan- sobre los proyectos migratorios, tienen el objetivo de obtener mejores puestos de trabajo y de mejorar las oportunidades educativas de las niñas y los niños. Sin embargo, hay niños, niñas y adolescentes que emigran sin referentes adultos; a veces se acompañan de amistades, familiares o vecinos, y protagonizan proyectos migratorios autónomos, movilidad que suele estar respaldada por las redes familiares o por la vecindad de los países, como sería el caso de la migración del colectivo infantil guatemalteco que llega a la región del Soconusco, México. La movilidad de esta niñez no necesariamente tiene como finalidad la escolarización; más bien, busca integrarse al mercado de trabajo. Por lo tanto, el elemento económico es el principal motor migratorio, aunque existen otras motivaciones, como la de obtener una mayor independencia o la “costumbre migratoria”, ya que la práctica migratoria y los desplazamientos hacia México se han repetido una y otra vez, y así suele considerarse una “forma de vida”.

En la región del Soconusco, por ejemplo, niños, niñas y jóvenes intentan acceder al mercado de trabajo que permita la subsistencia personal o de su grupo doméstico a través del envío de remesas. Sin embargo, en el ejercicio de sus derechos humanos afrontan graves restricciones debido a su situación migratoria o a la de sus padres y madres¹.

La migración infantil, autónoma o no, permite comprender otras construcciones sociales de la niñez en diversos contextos y condiciones. El trabajo internacional es otro de los ejes que salta en la movilidad infantil, y nos invita no solo a visibilizarlo, sino a reflexionar

¹ La condición migratoria -en situación “irregular”-, con frecuencia justifica los riesgos y abusos que las personas migrantes pueden sufrir: xenofobia, discriminación, empleos mal remunerados, entre otros. La vulnerabilidad y exclusión varían según la edad, el género y el origen étnico.

sobre el trabajo infantil como parte del conjunto de los derechos humanos de la niñez.

Más allá de la perspectiva de que el trabajo infantil constituye una violación de los derechos de la niñez², contraviene los convenios internacionales y nulifica la aplicación de políticas públicas en favor de las y los infantes, el trabajo infantil, en particular el internacional, debe ser visibilizado, y los niños y niñas deben ser reconocidos como sujetos sociales. Identificar el trabajo y la participación infantil en los procesos migratorios facilita su reconocimiento como sujetos con capacidad de incidir y transformar sus propias vidas, los contextos que habitan y las relaciones asimétricas que establecen. Es un hecho inocultable que dentro de los efectos del mundo global excluyente, está el exponencial aumento de la infancia incorporada al trabajo, muchas veces en condiciones infrahumanas; pero también sabemos que la explotación económica infantil es parte de la estructura socioeconómica en su totalidad, y que su negación oculta la complejidad de la estructura social.

2.1 La migración infantil guatemalteca en la región del Soconusco

El emporio agrícola del cultivo de café se localiza en la región del Soconusco en Tapachula³, Chiapas. Es un sector que históricamente genera una fuerte demanda de mano de obra nacional e internacional y provoca importantes flujos de familias guatemaltecas, quienes sostienen la industria cafetalera en la región. Se sabe que niños, niñas, adolescentes y familias enteras, en el Soconusco, históricamente han practicado una migración temporal; son personas que dejan su lugar de origen cada determinado tiempo en busca de una oferta laboral. Sin embargo, ni las autoridades mexicanas ni las guatemaltecas cuentan con estadísticas exactas del colectivo infantil que transita por el país. Según las cifras reportadas por el Grupo Beta

Balacan-Tenosique, la población total de sujetos inmigrantes atendidos entre 2006 y 2009 fue de 51.260; de esta población, 2.641 tenían menos de 18 años⁴.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2010), el colectivo infantil guatemalteco no tiene interés por llegar a Estados Unidos; se dirigen hacia algún municipio de Chiapas para reunirse con familiares o emplearse en el servicio doméstico, en el trabajo informal o en la agricultura. La búsqueda de empleo es el principal motivo de esta migración infantil.

La población infantil jornalera⁵ que se emplea principalmente en el café, realiza el corte del grano, lo recoge del suelo, carga costales con el producto y cuida a los hermanos y hermanas más pequeños. El colectivo infantil constituye una importante fuente de mano de obra barata que al pasar de los años se va especializando, lo cual favorece a las fincas cafetaleras.

Existen jornaleros y jornaleras agrícolas que cuentan con permiso migratorio para laborar temporalmente en México; sin embargo, es una forma migratoria que aplica únicamente a personas mayores de 16 años que cuentan con oferta de empleo. Es decir, mientras que a los sujetos adolescentes mayores de 16 años se les considera como trabajadores adultos -económicamente activos-, a niños y niñas con menos de 16 años de edad se les reconoce legalmente como dependientes económicos, con lo cual no se les considera aptos para concederles la forma migratoria y, por tanto, se les registra en el mismo expediente de sus madres y padres.

Lo anterior va acorde con el discurso público que pretende erradicar el trabajo infantil, ya que toda sociedad que diste ser "moderna" debe suprimirlo, pues se le ve como un peligro y un riesgo que perjudica el desarrollo de la infancia. Esta perspectiva deja de lado que el trabajo infantil puede tener facetas sumamente

2 Sobre esta discusión y los efectos negativos del trabajo infantil, véase los estudios de Pedraza y Ribero (2006).

3 La ciudad de Tapachula, pertenece a la región del Soconusco; es el lugar de paso más importante para ingresar a territorio mexicano. Cuenta con una población aproximada de 320.451 habitantes y su actividad principal es la agricultura, la ganadería, el comercio y los servicios (Inegi, 2011).

4 La mano de obra infantil que forma parte de los flujos migratorios está subregistrada; por ejemplo, en el año 2008 el cruce fronterizo de Ciudad Hidalgo registró a 161 niños y niñas, y en el periodo de enero a abril de 2009 solo cinco se habían documentado (OIM, 2010).

5 Los Departamentos de donde proviene la mayor parte de jornaleros y jornaleras son de Cobán, San Marcos, Quetzaltenango, Huehuetenango, Quiché y Petén.

variadas, que van desde el trabajo forzado hasta el trabajo autodeterminado y enfocado en las necesidades de los niños y niñas (Liebel, 2003).

La niñez ha quedado al margen de la sociedad y del mercado laboral. Las leyes establecen la edad mínima para que las personas trabajen, pero no son respetadas ni por los empleadores o empleadoras, ni por las familias, ni por el Estado. La OIM (2010) reporta que las edades de niños y niñas trabajadores guatemaltecos en Tapachula, oscila entre los 7 y 17 años, aunque hay quienes tienen menos, y pocos han asistido a la escuela. Es un colectivo que no suele tramitar un permiso migratorio ya que de cualquier forma se inserta en el empleo informal.

Al colectivo infantil se le niega el derecho al trabajo, aun cuando hay niños y niñas laborando en el mercado de trabajo, quizás muchos de ellos sin “ninguna necesidad económica obvia”⁶. Lo que intentamos señalar es que, prohibido o no, en sociedades como la nuestra niños y niñas realizan labores -pagadas o no- que directa o indirectamente contribuyen a la ganancia de dinero para la subsistencia de los hogares, pero que dicho aporte no es valorado, ni visibilizado, ni es reconocido por la sociedad, a la vez que en la mayoría de las ocasiones les significa riesgos para la salud y limitaciones para asistir a la escuela.

La investigación de la OIM (2010), indica que la situación laboral y social en la que se encuentran los niños y niñas de origen guatemalteco en Chiapas es de abuso y maltrato. Según el documento, muchas empresas les quitan a las niñas y niños algún documento u objeto personal para obligarlos a trabajar, o no les pagan, prácticas que difícilmente son denunciadas por los niños y niñas trabajadores.

La explotación económica infantil es parte de la estructura socioeconómica en su totalidad, y no está separada de las clases sociales, ni de aspectos de género y de generación que están estrechamente ligados. Por ejemplo, a las niñas y a los niños se les paga menos porque

a las actividades que realizan se les considera “ayuda” y no trabajo; además, el salario (cuando lo reciben) no se paga directamente a los niños o niñas sino a sus madres o a sus padres, y su trabajo es concebido como un elemento natural de la mano de obra familiar. La infancia, al ser entendida como “aún no ser” sujeto adulto, deviene en una categoría residual cuya verdadera importancia está en función de su potencial futuro, no de su ser presente (Gaitán, 2008), con lo cual a los niños y niñas se les considera como no “desarrollados” y, por tanto, no productivos.

Tanto los registros del Instituto Nacional de Migración, como el empleo en las empresas agrícolas, están pensadas y se aplican a la población adulta. El trabajo desempeñado por el colectivo infantil no está considerado en la Población Económicamente Activa, y en las fincas suelen integrarlo al trabajo de sus familiares adultos, por lo tanto, no se les paga, ni se les considera “trabajadores” con derechos. Este contexto favorece la precariedad laboral infantil y el abuso de los empleadores o empleadoras. Frecuentemente suelen trabajar más de doce horas diarias y no gozan de prestaciones laborales.

El trabajo informal abarata la mano de obra de sujetos adultos y de niños y niñas, y hace que las personas no puedan reclamar derechos laborales o estándares mínimos. Para Liebel (2003), la prohibición no beneficia al colectivo infantil que se dedica al empleo informal; contribuye a que estén en un estado sin derechos, sin posibilidad de defenderse u organizarse. Por lo tanto, la prohibición va más bien en contra del colectivo infantil y de sus familias, en vez de ir en contra de los responsables de la explotación.

La discriminación hacia la niñez trabajadora de origen inmigrante también se manifiesta en el hecho de que el Estado chiapaneco sabe que hay población infantil ocupada en diversas actividades, pero no existen políticas que contrarresten las malas condiciones en las que viven y trabajan las niñas y niños jornaleros.

Según el discurso oficial de las autoridades migratorias, el hecho de que las personas adultas jornaleras cuenten con el permiso de trabajo temporal, permite que dicha población pueda reclamar sus derechos y evitar abusos

6 No negamos “formas contemporáneas de esclavitud” en varios sectores y actividades, y que niños y niñas están expuestos a trabajos peligrosos para su salud y seguridad o que les resulta imposible conciliar el trabajo y la escolaridad. Y que hay niños que por sus circunstancias de vida en la pobreza, su situación generacional o su origen étnico, se emplean en condiciones de trabajo bastante precarias.

laborales. La pregunta que surge es ¿por qué se permite que el trabajo infantil no cuente con derechos laborales o se tolere que trabajen en un ambiente de inseguridad y explotación?

3. Descripción Metodológica

Este artículo se apoya en una investigación cuantitativa y cualitativa llevada a cabo en 13 fincas cafetaleras ubicadas en la región del Soconusco, en Chiapas. La información cuantitativa corresponde a los datos arrojados por una encuesta aplicada a 453 familias jornaleras con un total de 2974 personas, de las cuales 82.5% son trabajadores y trabajadoras agrícolas que provienen de Guatemala. La población jornalera no cuenta con el permiso FMVA para permanecer en el país de forma regular, ni tiene la Forma Migratoria de Trabajador Fronterizo (FMTF), lo que constituye uno de los ejes de vulnerabilidad social de este grupo de migrantes estacionales. Por su estatus de personas extranjeras “indocumentadas”, no tienen acceso a los programas sociales y de protección en salud que el gobierno mexicano ha tratado de instrumentar para la población en situación de pobreza y marginación en el Estado chiapaneco. Además, enfrentan peligros y riesgos durante el traslado migratorio de su país a las fincas cafetaleras mexicanas (Zapata *et al.*, 2012).

Las familias jornaleras guatemaltecas llegan a los cafetales a través de los diversos puntos fronterizos y provienen de Tecun Umán, Talismán, Gracias a Dios, Niquivil, Cuilco y Tacaná. Los grupos domésticos presentes en las fincas están constituidos por 4.2 personas en promedio. Las edades de niñas y niños jornaleros que viajan con sus madres y padres caen en el rango de 0 a 17 años. Son 886 niños y niñas que llegaron a las fincas durante el periodo agrícola del 2011; de la población total 595 correspondieron a niños, niñas y jóvenes de cinco a 17 años de edad. Esta población no está contratada legalmente en las fincas -ninguno fue reportado formalmente como jornalero o jornalera, pues no había un contrato formal-, sin embargo todos realizan trabajo efectivo en los campos agrícolas y en el ámbito doméstico.

Aplicamos la encuesta solo a familias

jornaleras “acompañadas” por niñas y niños, y tomamos como punto de referencia a las personas adultas -padre o madre-. Obtuvimos la información cualitativa de los sujetos infantes por medio de talleres donde realizaron dibujos y juegos. Además hicimos 14 entrevistas a profundidad a jornaleras, adolescentes y administradores, entre otros. Lo que expondremos a continuación son las condiciones en las que laboran en las fincas cafetaleras de Chiapas.

4. Resultados

Casi todas las familias jornaleras guatemaltecas que llegan a la región del Soconusco, ingresan al país por caminos montañosos, de terracería y poco transitados, porque muchos de estos no cuentan con delegaciones migratorias para documentar su ingreso. Las personas llegan a las fincas en transporte público, en camionetas de pasajeros, y otras optan por caminar, por lo cual les lleva entre dos y seis horas alcanzar su destino. Algunas son enganchadas en la frontera por contratistas, y trasladadas a las fincas.

Si bien la migración es familiar, existe un porcentaje importante (49.1%) que deja a niños y niñas en sus comunidades de origen. Las redes familiares juegan un papel determinante en los ciclos migratorios, ya que normalmente suelen ser abuelas y hermanas las encargadas del cuidado de quienes permanecen. También encontramos casos donde el rol se delega a las hijas o hijos mayores, quienes se convierten en responsables del hogar, algunos de ellos aún adolescentes, como lo refiere una de las jornaleras entrevistadas:

Tuve que dejar a dos de mis hijos allá [en Guatemala] con mi mamá, el más grande porque es el que ayuda con mi mamá y el más chiquito porque no lo puedo cargar aquí, no me dejaría trabajar. El que me traje me ayuda a tapiscar café y siempre me acompaña. Yo creo que el otro año me traigo los otros dos a México... (Jornalera, 2011).

De las trece fincas estudiadas, en doce documentamos que no van a buscar a la

población jornalera a sus lugares de origen, sino que son ellos y ellas quienes solicitan el empleo directamente en las fincas. Reciben alimentación y vivienda; esta última suele ubicarse a orillas de los cascos de las fincas. Son estancias construidas de block y pocas tienen paredes de tablas de madera; los techos son de lámina y las puertas de metal; se les denomina “galleras”. También hay cuartos de 4 por 4 metros, donde duermen hasta cuatro familias y cohabitan 18 personas (adultos, niños y niñas), que no tienen privacidad y viven en total hacinamiento. Además, se vuelve un foco de alerta y vulnerabilidad para los niños y niñas ya que se convierten en blanco de abusos sexuales.

En general, las “galleras”⁷ son espacios insalubres, sin ventanas ni ventilación, y poca luz. No hay mantenimiento para la infraestructura de la vivienda y las paredes están despintadas y sucias. Las personas duermen en tablas, o en el suelo, donde colocan plásticos o cartones para protegerse de la tierra. El otro servicio, la alimentación, la reciben en el comedor, con mesas de concreto y bancas del mismo material. La comida es monótona -frijoles, tortillas y café-. Estas condiciones son similares a las reportadas por Miranda y Sepúlveda (2008) para el caso de migrantes jornaleros nacionales en el Estado de Guerrero, y por López (2012), también para quienes se dirigen a los campos agrícolas de Sinaloa.

Las “galleras”, al igual que los campamentos de concentración de familias jornaleras migrantes de las agroempresas del noroeste de México, son una modalidad de control de la vida pública de la población jornalera, debido a las condiciones de aislamiento; las enormes distancias hasta los centros urbanos de la región y las grandes dimensiones de las unidades productivas, hacen invisible la explotación a la que es sometida esta población en pleno siglo XXI.

En general son familias que padecen pobreza y pobreza extrema en Guatemala; por

lo tanto, constituyen una población que, dadas sus condiciones económicas, se ve obligada a abandonar sus lugares de origen y a exponerse a una vida laboral precaria y a un trato humillante, como se aprecia en el hacinamiento en el cual viven y por los escasos recursos que existen en las fincas cafetaleras.

4.1. El Trabajo Infantil en las fincas cafetaleras en la región del Soconusco

El café es un cultivo estacionario que se trabaja sobre todo en los meses de septiembre a febrero; la labor en las fincas coincide con las vacaciones en Guatemala⁸, por lo que las familias suelen viajar acompañadas de infantes, quienes llegan a trabajar y algunos a ganar dinero para seguir estudiando:

... vienen después de septiembre, vienen a la cosecha porque el ciclo escolar en Guatemala empieza en enero y termina en septiembre, entonces ellos no vienen a vacacionar, [vienen] a trabajar, a ganar para sus inscripciones, para volver otra vez [...] porque en Guatemala hay que comprar todo, hay que comprar libros, cuadernos, lapiceros, hay que comprar todo, allá no se recibe nada... (Administrador de una finca cafetalera en el Soconusco, Chiapas, 2011).

Las edades del colectivo infantil trabajador se agrupan en diferentes porcentajes: los de mayor concentración (33.3%) son los más pequeños -de cero a menos de 5 años-, quienes viajan acompañando a las personas adultas; 24.6% corresponde a niños y niñas de 5 a menos de 10 años, y 42.1% se mantiene en el rango de 10 a menos de 18 años; este último grupo resulta una ayuda imprescindible para el trabajo que se realiza en el campo así como para las actividades domésticas y de cuidados.

El trabajo que llevan a cabo las familias jornaleras se concentra en el corte, limpia y carga -transporte- del café. De acuerdo con la

7 Muchas de las “galleras” están construidas al lado de canales de aguas negras; hay mucha basura en los espacios comunitarios y en los senderos de acceso.

8 Aunque los administradores mencionan que solo vienen en las vacaciones, hay familias que reportan permanecer en la zona hasta por 6 meses, trabajando en distintas fincas.

encuesta realizada, la mayor parte de la población jornalera (78.1%) reportó ser contratada por un periodo de 30 días (mensual), reanudando su estancia según convenga a cada familia. En general, la población adulta labora 7.5 horas al día, con una remuneración promedio de dos salarios mínimos mensuales (SMM de México)⁹ por jornada, tarea a destajo o corte de café. Si el trabajo es a destajo (cantidad de café cortado por día), tienen que intensificar su actividad laboral individual e incorporar a hijos e hijas, para completar el salario correspondiente a un día.

Mujeres, hombres e infantes trabajan de lunes a sábado; los domingos no son obligatorios en 12 de las 13 fincas estudiadas; y la decisión de trabajar ese día recae en los propios jornaleros y jornaleras. La mayoría de la población trabaja hasta el sábado y en algunos casos la mañana del domingo, pero casi todos descansan ese día y salen a comprar algunos insumos.

No todos los niños y niñas que llegan a las fincas trabajan en el corte; por ejemplo, las madres transportan a los que tienen menos de tres años, en sus espaldas, al cafetal, y cuando aprenden a caminar son los encargados de juntar el café que se cae, así comienzan el “apoyo”. Según la encuesta, 33.3% de los niños y niñas que tienen menos de cinco años también colaboran en el trabajo. A los 10 años, el trabajo ya no es una opción, sino una necesidad o una obligación. De esta forma, niños y niñas se van incorporando a las mismas labores que las personas adultas; poco a poco esta mano de obra irá adquiriendo cada vez más las habilidades para desarrollar el trabajo y se irán incorporando a jornadas con exigencias similares a la de los sujetos adultos.

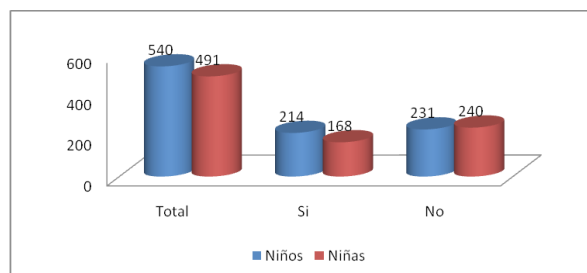
Las actividades relacionadas con el cultivo del café presentan una división sexual: el chaporro, la poda y el abono son actividades que forman parte de las enseñanzas que los niños van adquiriendo. Un niño trabajador de

14 años que viaja acompañado de su hermano, comenta:

Estoy en el chaporro y la poda, me enseñó un caporal de aquí [de la finca], vengo con mi hermano [de 15 años]. De familia somos tres [...] el dinero, una parte se la doy a mi mamá, lo demás para vestirme (Niño jornalero guatemalteco de una finca cafetalera en el Soconusco, Chiapas, 2011).

De los niños y niñas que se encontraban en las fincas cuando levantamos la encuesta, 57.2% acompañan a sus padres y madres al trabajo en el campo (ver gráfica 1); sobre todo los de 10 a menos de 18 años son quienes más lo hacen (16.4%), en comparación con las niñas del mismo rango de edad (12.8%). Incluso los niños que tienen menos de cinco años van con sus madres y padres al campo; y de este grupo, el 37.1% no solo acompaña a sus papás y a sus mamás, sino que también realiza actividades agrícolas.

Gráfica 1. Población infantil que realiza actividades en los cafetales.



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta DSNJAM-CHIS 2010-2011.

Nota: Los 178 niños y niñas que no aparecen, están en la categoría de no aplica, porque son muy pequeños y por lo tanto no realizan actividades en los cafetales.

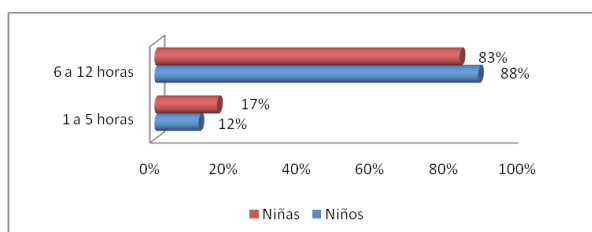
Los niños y niñas se dedican al corte, limpia y carga del café, y en menor medida al chaporro, poda y abono de los cafetales. Con excepción de un niño, ningún otro realiza labores domésticas. En el caso de las niñas, encontramos que también participan en el corte, limpia y carga de café pero, a diferencia de los niños, ellas

9 Un salario mínimo mensual para el área “C”, donde se ubica el Estado de Chiapas, fue de 56,70 pesos por día en 2011, equivalente a 1.701 pesos mensuales (Conasami, 2011).

realizan tareas domésticas y de cuidados, y con excepción de una niña, ninguna realiza el chaporro, poda y abono. Situación que sugiere una división sexual del trabajo, pues siguen siendo las niñas las encargadas de lo doméstico.

No encontramos mucha diferencia entre el trabajo que realizan las niñas y los niños y las personas adultas en las fincas, como tampoco las hay en el número de horas destinadas al trabajo. Como muestra la gráfica 2, un alto porcentaje de niños y niñas pasan entre seis y doce horas en los cafetales. Al igual que las personas adultas, los niños y niñas se despiertan a las 5:30 de la mañana y se van con sus padres y madres a los cafetales. No tienen jornadas específicas como los sujetos adultos, que deben realizar determinadas actividades para que puedan cobrar. Cuando se aburren juegan en el cafetal o cuidan a los más pequeños.

Gráfica 2. Número de horas trabajadas en las fincas.



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta DSNJAM-CHIS 2010-2011.

Las fincas no cuentan con transporte para trasladar a los jornaleros y jornaleras a los pantes¹⁰, donde cortan café o realizan las labores culturales; sujetos adultos, niños y niñas se trasladan a pie; el trayecto puede significar de 15 minutos hasta una hora o más. Una vez realizado el corte del café -labor que exige un gran esfuerzo físico porque las fincas se ubican en terrenos de laderas o colinas-, las personas deben transportar el grano hasta el beneficio en donde comienza

el proceso de limpia del grano, algunas veces a gran distancia. Es común observar en campo a mujeres, hombres, adolescentes, niños y niñas descalzos, trasladando costales de café, con ropa inadecuada y el sol cayendo pleno sobre sus rostros, pues las fincas tampoco les proporcionan sombreros o gorras.

La recolección del café puede considerarse una tarea manual, repetitiva, que requiere rapidez y paciencia; un claro ejemplo de los denominados *nimblefinger* (dedos finos). Actividades que los empleadores y empleadoras encuentran “óptimas” para niñas y niños, por el cuidado que se requiere y que se facilita por la motricidad de este grupo infantil.

La población jornalera enfrenta una evidente desprotección en materia laboral: los contratos son verbales y no garantizan los derechos como trabajadores y trabajadoras migrantes. La falta de estos escritos, donde se establezcan los términos y condiciones del trabajo, vuelve a la población jornalera presa de engaño y explotación porque la mayoría de las veces los contratistas prometen condiciones laborales distintas a las que ofrece el empleador.

En las fincas el sueldo depende de la producción y se remunera al sujeto adulto que realiza el “contrato laboral”. Se considera jornalero o jornalera solo al jefe o jefa de familia; los demás integrantes de la familia son “acompañantes” sin goce de sueldo ni alimentación. Como lo señala un encargado de la finca en el siguiente comentario:

...si viene una persona, estoy hablando de una familia o estoy hablando de la pareja, y trae dos o tres niños menores de edad, nosotros tenemos establecido de que la responsabilidad de alimentarlos [es de ellos], y se supone que es del papá y de la mamá, entonces no lo absorbe la empresa (Encargado de una finca cafetalera en el Soconusco, Chiapas, 2011).

Respecto a las prestaciones laborales, la población jornalera agrícola no tiene acceso al servicio médico. En caso de existir prestaciones laborales¹¹, estas únicamente se otorgan a las

10 El “pante” es una proporción de la superficie total sembrada de café; no tiene una medida estándar (hectáreas o solares), se utiliza para organizar el manejo y administración de las labores culturales que se realizan en el proceso productivo del café.

11 En algunas fincas, encontramos que se contrata a un médico

personas adultas que aparecen contratadas; las personas “acompañantes” no las reciben aun cuando realizan trabajo en los cafetales.

Cuando indagamos acerca del tiempo que dedican los niños y niñas al trabajo, 26 varones registran jornadas de una a cinco horas diarias, 149 laboran en campo de seis a ocho horas diarias, y 38 llegaron a contabilizar de nueve a 12 horas de trabajo. En las niñas y jóvenes se reportan cifras semejantes, pero un mayor número de ellas (109) con jornadas de seis a ocho horas por día. En general, la jornada laboral de niños y niñas es prácticamente igual a la de los sujetos adultos.

Según los resultados de la encuesta, 13% de los niños y 11.4% de las niñas reportaron recibir remuneración económica por su trabajo; son los menos. Corroboramos que aunque no se acepta que existe el trabajo infantil y es invisibilizado, en la práctica y sin contrato solo unos cuantos reciben pago por lo que hacen. El resto solo aporta al trabajo de los adultos y la remuneración la reciben los padres y madres.

El trabajo infantil en los cafetales difícilmente se puede cuantificar debido a que en el corte del café todos los miembros de la familia llenan los costales; por ello no se conoce cuántos kilos de café recogen niños y niñas en una jornada de trabajo. El trabajo cumplido por los “acompañantes” se suma al del jefe o jefa jornalera, de modo que la labor de niños y niñas queda invisible, oculta o como mera “ayuda”.

Tampoco se sabe con certeza la contribución económica que realizan al grupo doméstico; sin embargo, es indiscutible que el trabajo infantil representa una proporción significativa del trabajo familiar y un gran aporte monetario para el hogar. Esta situación se evidencia en otros estudios realizados en México, como el de Rodríguez *et al.* (2009), quien señala que entre las personas jornaleras que migran a Hidalgo, el trabajo de niños y niñas de cinco a 14 años de edad contribuye, en promedio, con un 42% del ingreso de las familias. Si se prohibiera por

completo el trabajo infantil para garantizar la asistencia de niños, niñas y jóvenes a la escuela, mermarían considerablemente los ya de por sí exigüos ingresos de las familias migrantes. El aporte del trabajo infantil equivale a un ingreso mensual de 952 pesos por infante que trabaja. Este monto sería lo que el Estado debería entregar a las familias, en forma de beca, si quisiera asegurar que niños y niñas se dedicaran únicamente a estudiar.

Aparte de las diferentes formas de trabajo en los cafetales, niños y niñas efectúan una gran cantidad de “actividades no pagadas” que son importantes para la vida: los que se quedan en las “galleras” se encargan de limpiar la habitación, lavar ropa, cuidar a los hermanos y hermanas menores. Pocos niños y niñas tienen el privilegio de asistir a la escuela, pero cuando lo hacen inician actividades a las nueve de la mañana y se retiran a la una de la tarde. En las tardes, juegan con los demás niños y niñas o con familiares que también se encuentran en calidad de jornaleros o jornaleras. Su día también concluye a las nueve de la noche, pues aunque no son reconocidos como jornaleros o jornaleras, las actividades que realizan son las propias de esas personas, pero a menor escala. En general las condiciones laborales de niños y niñas en las fincas cafetaleras son de pobreza, insalubridad y explotación.

4.2. ¿De qué enferman los niños y niñas jornaleras agrícolas?

La tasa de lesiones y accidentes registrados en los tres meses previos a la encuesta fue de 1.2%; solo uno de cada 100 niños y niñas dijo haber sufrido un accidente o lesión (incluidas picaduras de insectos) durante su estancia en las fincas cafetaleras. Es una tasa relativamente baja que puede explicarse, en parte, porque no se utiliza maquinaria pesada para el trabajo agrícola a diferencia de lo que ocurre en otros cultivos, donde se maneja maquinaria y vehículos de motor, y en los que el número de accidentes es muy elevado, como ha enfatizado la OIT (2010). Los grupos de edad más afectados fueron los de 10 a 14 años y los de 15 a 17 años, es decir, niños, niñas y jóvenes que no son tan pequeños y que se incorporan

para que atienda a la población jornalera, pero resulta insuficiente puesto que debe atender cinco fincas, una cada día. Cuando una persona o sus familiares enferman, se tienen que desplazar a la ciudad de Tapachula para buscar atención médica particular, lo cual les significa un doble costo económico, primero porque pierde el día de trabajo, segundo porque tiene que pagar la consulta médica.

a la actividad agrícola. De acuerdo con datos arrojados por este estudio, tres de cada cuatro (74.4%) niños y niñas contribuyen laboralmente en las actividades agrícolas, lo que explicaría su mayor probabilidad de sufrir accidentes y lesiones respecto a los niños y niñas de menor edad. Adicionalmente, los varones registraron 2.6 veces mayor riesgo de tener accidentes y lesiones (1.8% vs. 0.7%) en comparación con las mujeres. Situación que se agrava porque las fincas no proporcionan equipo para realizar las labores en el campo, y las jornaleras y los jornaleros deben traer sus herramientas de trabajo¹² -machete, canastos, limas, costales, etcétera-.

El tipo de lesiones reportadas por los varones fueron cortaduras de machete y caídas, entre otras, registro que no se obtuvo en las niñas. Esta diferencia obedece a la división sexual del trabajo: los niños son destinados al trabajo agrícola (donde tienen mayor riesgo de padecer accidentes y lesiones), mientras que la mayoría de las niñas apoya en el trabajo doméstico y en el cuidado de hermanos y hermanas pequeñas.

Las infecciones respiratorias agudas (IRA's) registran la tasa más elevada como causa de morbilidad en niños, niñas y jóvenes. Es especialmente elevada entre los chicos de un año de edad (29.6%), seguida de los de uno a cuatro años (16%). La tasa de enfermedades diarreicas agudas (EDA's) fue más importante en el grupo de uno a cuatro años. Estos padecimientos ocupan la primera causa de muerte en Chiapas en ese conjunto de edad. Los niños y las niñas de este grupo se encuentran más expuestos a los riesgos del ambiente porque pueden desplazarse de un lugar a otro, tomar cosas sucias del piso e incluso comer por su cuenta. Las condiciones de insalubridad de las viviendas de los trabajadores y trabajadoras, aunadas a la falta de cuidado de los familiares de mayor edad que se incorporan al trabajo agrícola, sin duda contribuyen al incremento del riesgo, en este grupo de niños, de enfermar por afecciones gastrointestinales. Si a lo anterior se suman las precarias condiciones sanitarias y de vivienda

en las fincas cafetaleras, y la falta protección social laboral -como las prestaciones médicas-, este grupo incrementa su riesgo de morir.

4.3. Falta de infraestructura educativa en las fincas cafetaleras

Las niñas y los niños jornaleros migrantes crecen, tanto en sus lugares de origen como en las fincas, condenados a la desnutrición, a la insalubridad y al analfabetismo. Con relación a la educación, de las 453 familias entrevistadas solo 20.5% dijo que su contrato incluía escuela para hijos e hijas. En las fincas cafetaleras no se atiende la educación de la población infantil y no se establece como obligación que se asista a la escuela; en las entrevistas pudimos constatar esta situación. Los administradores mencionaron que a los papás y mamás les interesa que sus hijos e hijas trabajen, y por eso vienen a México; no llegan para estudiar sino para trabajar.

[...] yo le digo a la gente: [...] miren señores, ustedes pueden trabajar, pero con la condición de que sus hijos vayan a la escuela. ¡Ah no, pues las fincas de allá abajo no me piden nada, mejor me voy para allá!, así me contestan, así de fácil se les hace a ellos. [...] así le dicen a uno, pero si en la finca de allá no me piden nada de eso, allá ni siquiera me piden cédula, no me piden esto, no me piden lo otro y me voy para allá. No, pero allá a ustedes no les dan estos servicios [...] pero pues a mí no me interesan los servicios, lo que me interesa es ganar, es lo único que me interesa a mí, y aquí no quiere que trabaje mi hijo, pues, me voy para allá... (Administrador de una finca cafetalera del Soconusco, Chiapas, 2011).

Aun cuando en México se han puesto en marcha algunos programas¹³ para que niños y

12 Encontramos casos donde las fincas proporcionan material de trabajo, pero este se encuentra en mal estado, y si el material se extravía deben pagarlo.

13 El Pronim (Programa para Niños Migrantes) es el único que ha tratado de atender a la población migrante extranjera. Fue planeado para migrantes mexicanos (migración interna), pero al conocer las necesidades específicas de Chiapas, y puesto que la migración en ese Estado es de extranjeros (principalmente guatemaltecos), a partir de 2008 comenzó a operar con modificaciones específicas para la región.

niñas jornaleras asistan a la escuela, sobre todo en las regiones hortícolas del país, no se atienden las necesidades reales de infantes migrantes, porque no se toman en cuenta factores como su movilidad, su pobreza, su marginación y su condición legal. En los casos donde hay escuelas en el Soconusco¹⁴, el profesorado ha identificado problemas para su funcionamiento, tales como la resistencia de los finqueros a apoyarlos, ya que no quieren colaborar con las autoridades estatales. Los caficultores no se ocupan de darle calidad ni continuidad a la educación; las instalaciones son poco útiles, incómodas y sin los requerimientos necesarios para un salón de clase. Hay problemas administrativos y burocráticos que hacen de la educación un asunto complicado.

Padres y madres se preocupan por tener para comer y para ello recurren a la mano de obra infantil; los finqueros se preocupan por la producción del café y por cómo ganar más dinero, sin reparar en la educación formal del colectivo infantil; el Gobierno se preocupa por aparentar que está apoyando, aunque el apoyo sea insuficiente y poco apegado a las necesidades reales de las personas; y el profesorado se preocupa porque no les pagan a tiempo. Todos tienen prioridades y la educación de niños y niñas migrantes no es prioridad para nadie.

Cuando se habla de migrantes extranjeros, no hay programas que se ocupen de sus necesidades, ¡si no se ocupan de las necesidades de los migrantes mexicanos, mucho menos de las personas inmigrantes!

Según la encuesta, la inasistencia escolar de niños y niñas ocurre tanto en las fincas cafetaleras como en sus comunidades de origen, pues solo 32.8% de la población infantil señaló acudir a la escuela mientras están en Guatemala; durante su estancia en México no lo hacen. Las niñas y niños que van a la escuela, logran hacerlo gracias a su labor en las fincas.

Tanto para los sujetos infantes como para los padres y madres, es más importante trabajar

y ganar dinero -que les servirá en los meses posteriores para su alimentación, gastos de la casa, vestido y otras necesidades- que estudiar. Al dejar de lado la educación, se pierden oportunidades de desarrollo, de acceder a un empleo y de tener una mejor calidad de vida.

5. Conclusiones

Las jornaleras y los jornaleros guatemaltecos son un gran negocio para las fincas, que aprovechan su necesidad económica y condición inmigrante para constreñir sus salarios y derechos. Incluso el Estado mexicano no prevé en sus políticas sociales que estas personas tengan acceso a los servicios de salud o educativos. Esta exclusión impide la realización plena de las capacidades individuales y, de manera particular, pueden conducir a localizar a la población migrante en ciclos intergeneracionales de pobreza, dado que tales limitaciones perjudican especialmente a las hijas e hijos de los jornaleros y jornaleras, pues hemos constatado en las fincas que es frecuente que el trabajo asalariado se realice a costa de la escolaridad.

El trabajo jornalero desarrollado por niñas y niños es producto del “acompañamiento” a sus padres y madres; se les necesita como trabajadoras y trabajadores, porque gracias a ellos y a ellas los sujetos adultos pueden recolectar un mayor volumen de café sin que devenguen salarios y, en caso de percibirlos, es el padre o la madre quien dispone y decide sobre los ingresos, con lo cual no tienen acceso a los recursos que ellos mismos generan, y siempre están en desventaja con los adultos y adultas.

Resulta perverso el sistema de contratación de las fincas; el arbitrario criterio de reconocer solo a una persona -adulto- como “contratada”, hace difícil evaluar el grado de explotación que sufren los demás miembros de la familia y contribuye a ocultar el papel desempeñado por las niñas y niños en los campos agrícolas; además de que no se les paga, los finqueros consideran que la mano de obra de los niños y las niñas es un componente de la mano de obra familiar.

Al mismo tiempo que los niños y niñas efectúan diferentes formas de trabajo asalariado,

¹⁴ En la investigación constatamos que al menos ocho fincas visitadas cuentan con escuela del Pronim. Solo una tiene la infraestructura necesaria y, podría decirse, es la única que funciona al cien por ciento.

participan en una gran variedad de “actividades no pagadas” que son importantes para la vida y satisfacción de otras personas, como la cooperación en el hogar, y el cuidado de otros niños y niñas.

Los ingresos generados con el trabajo infantil, aun cuando son difíciles de cuantificar, cubren gastos del hogar y educativos; si bien se le otorga cierta importancia a estos ingresos, no existe reconocimiento del trabajo como tal, pues se le sigue considerando una “ayuda”. La ayuda es justamente para subrayar que no se trata de un trabajo verdadero y, ¿cómo se va a reconocer?, si es un trabajo negado desde las estructuras y reforzado por una ideología de la infancia que les confiere un estatus inferior, pues se tiene que ser “adulto” para ser considerado por la sociedad como sujeto de derechos.

La negativa de los finqueros de mejorar el estándar de vida de las jornaleras y los jornaleros agrícolas -otorgándoles equipo de seguridad y herramientas de trabajo, poniéndoles a disposición servicios sociales como el servicio médico, la comida, la estancia para niños y niñas, las escuelas, entre otros, deriva del racismo y de la discriminación, más por ser niños y niñas “indígenas” que por ser “migrantes indocumentados”.

Lista de referencias

- Artola, J. (2008). *Las migraciones en la agenda internacional*. En D. V. Solís & M. C. G. Aguilar (coords.) *Migraciones en el sur de México y Centroamérica*, (pp. 17-47). México, D. F.: Editorial Porrúa, Cámara de Diputados LX Legislatura, Unicach.
- Berumen, S. (2010). *Diagnóstico de la realidad migratoria en México. Inmigración, tránsito, emigración y tendencias demográficas*. En *Fondo Nacional para la Construcción de una Política Migratoria Integral y Democrática en el México del Bicentenario*, (pp. 46-77). Volumen III. Michoacán: Serie Migración, Desarrollo y Ciudadanía Binacional.
- Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (2011). *Salarios mínimos generales por áreas geográficas 1992-2012*. México, D. F.: Conasami. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de: http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/sal_min_gral_area_geo.pdf
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811-825.
- Gaitán, L. (2008). *Los niños como actores en el proceso migratorio*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Perspectiva estadística Chiapas*. México, D. F.: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Liebel, M. (2003). *Infancia y trabajo*. Berlín: Ifejant.
- López, N. (2012). *El calvario de los jornaleros agrícolas. Cuarterías, ¿refugios para la esperanza?* En El Portal de Sinaloa. Recuperado en octubre 12 de 2012, de: <http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=765316>
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4 (1), pp. 149-176.
- Miranda, M. A. & Sepúlveda, G. I. (2008). *Piececitos trashumantes. Los niños jornaleros migrantes en México*. México, D. F.: Castellanos Editores, Gobierno del Estado de Guerrero, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad Autónoma Chapingo.
- Organización Internacional del Trabajo (2010). Trabajo infantil en la agricultura. Recuperado el 13 de septiembre de 2012, de: www.ilo.org/ipec/areas/Agriculture/lang-es/index.htm
- Organización Internacional de las Migraciones (2010). Niños, niñas y adolescentes migrantes centroamericanos en poblaciones del Sur de México. Misión en México. México, D. F.: Organización Internacional de las Migraciones.

- Pedraza, A. A. C. & Ribero, M. R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4 (1), pp. 177-216.
- Rodríguez, S. C. R., Valdivieso, M. A. & Raesfeld, P. L. (2009). *La educación de menores jornaleros migrantes en Hidalgo*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, (pp. 21-25), septiembre, Veracruz, México. Recuperado el 13 de Septiembre de 2012, de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178739424.pdf>
- Zapata, M. E., Nazar, B. A., Suárez, S. R. B., Ayala, C. M. R. & Cárcamo, T. N. J. (2012). *Contribución invisible: trabajo infantil y adolescente en los cafetales del Soconusco*. México, D. F.: Colpos, Conacyt, Sedesol.

Referencia para citar este artículo: Leavy, P. (2013). “¿Trastorno o mala educación?” Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 675-688.

“¿Trastorno o mala educación?” Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar*

*PÍA LEAVY**

Profesora Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Artículo recibido en octubre 10 de 2012; artículo aceptado en marzo 9 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *La infancia constituye un fenómeno relacional, diverso y desigual, que se construye histórica y socialmente. La medicina, la psicología y la pedagogía contribuyen a las representaciones de un determinado modelo de niñez “normal” que se articula con la construcción de diagnósticos del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Objetivos: Indagar los sentidos que adquieren las distintas conductas infantiles, incluidas las del TDAH, para los sujetos al interior de la escuela y los efectos que ellos traen para los niños y niñas en cuestión. Metodología: Trabajo etnográfico en una escuela privada de Buenos Aires, Argentina. Entrevistas abiertas y semiestructuradas en profundidad a adultos, niños y niñas de dicha institución. Resultados: la voz de los niños y las niñas permanece silenciada durante el proceso de diagnóstico. Si bien se alude a una razón orgánica para su justificación, el diagnóstico es construido con base en comportamientos infantiles que remiten a un modelo de niñez “normal”. Conclusiones: El TDAH emerge como una “categoría de sentido” en el ámbito escolar, que conceptualiza a sujetos cuyas conductas no son socialmente aceptadas. La alusión a estos comportamientos como “maleducados” permite construir prácticas alternativas a la medicalización.*

Palabras clave (Tesauro de la Unesco de Ciencias Sociales): niñez, etnografía, Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), escuela, maestros y maestras, ajuste social.

Disorder or bad-manners? Reflections from childhood anthropology perspective on a case of ADD on school environment.

• **Abstract (analytical):** *Childhood is a relational, diverse and unequal phenomenon, which is built up historically and socially. Medical science, psychology and pedagogy contribute to the representations of a given model of “normal” childhood that articulates with the construction of diagnosis of Hyperactivity and Attention Deficit Disorder (HADD). Objectives: to find out the senses*

* En este artículo de investigación científica y tecnológica (área: antropología; subárea: teoría antropológica) presento una síntesis de la investigación en Antropología Social realizada por mí, denominada *Significados sobre patologías de la infancia*, dentro del proyecto UBACyT “Niñez, Ciudadanía y Agencia. Disputas en torno a los Derechos del Niño, los Derechos Indígenas y los Derechos sociales desde una perspectiva antropológica”, código 20020100300037, con financiación de la Universidad de Buenos Aires (07/2011 a 03/2013) que profundiza la labor emprendida en el Programa de Reconocimiento Institucional “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: Revisión y exploración”, desde marzo de 2008, acreditado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Res. C.D. N° 3223 del 29/04/2008). Inicié el trabajo etnográfico que da origen a esta investigación el 9 mayo de 2009, y lo finalicé el 22 de julio de 2010.

** Profesora en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Antropología Social por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: pialeavy@gmail.com

that the different children's behavior acquire, including HADD, for the subjects inside the school and the effects they bring about for the children in question. Methodology: Ethnographic work in a private school in Buenos Aires, Argentina. Open, semi-structured in depth interviews to the adults and children from that school. Results: The children's voice remains silenced in the course of the diagnosis. Even though an organic reason for its justification is alluded to, the diagnosis is built on the basis children's behaviors that cross-refer to a model of normal childhood. Findings: HADD emerges as a "sense category" in the school space, which conceptualizes subjects whose behaviors are not socially accepted. Allusion to these behaviors as "bad manners" allows for constructing practices alternative to medication.

Key words (Social Science Unesco Thesaurus): Childhood- Ethnography- Attention Deficit Disorder (ADD)-Childhood- School- Teachers- Social adjustment.

“Transtorno ou má educação?”. Reflexões a partir da antropologia da infância em um caso de TDAH no ambiente escolar

• **Resumo (analítico):** A infância constitui um fenômeno relacional, diverso e desigual que se constrói histórica e socialmente. A medicina, a psicologia e a pedagogia contribuem com as representações de um determinado modelo de infância “normal” que se articula com a construção de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Objetivos: indagar sobre os sentidos que adquirem as diferentes condutas infantis, incluindo-se as de TDAH para os sujeitos no interior das escolas e os efeitos que estes trazem para os meninos e meninas em questão. Metodologia: Trabalho etnográfico em uma escola privada em Buenos Aires, Argentina. Entrevistas abertas e semiestruturadas em profundidade com adultos, meninos e meninas em tal situação. Resultados: as vozes de meninos e meninas permanecem silenciada durante o processo de diagnóstico. Embora se faça alusão a uma razão orgânica para a sua justificação, o diagnóstico é construído com base em comportamentos infantis que remetem a um modelo de infância “normal”. Conclusões: o TDAH emerge como uma “categoria de sentido” no âmbito escolar, que conceitua aos sujeitos cujas condutas não são socialmente aceitas. A alusão a estes comportamentos como “mal-educados” permite a construção de práticas alternativas à medicalização.

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): infância, etnografia, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), escola, educadores, ajustamento social.

-1. Introducción. -2. Una mirada antropológica sobre el niño alumno. -3. Metodología. -4.Resultados. -4.a. “Una serie de comportamientos que no son normales”. -4.b. ¿Ustedes pueden ser sus propios maestros? -4.c. “Add, TOC...acá tenés de todo!” -5. Consideraciones Finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

En los años 90 en Argentina la figura del “niño con ADD¹” se instaló en la realidad escolar, condensando una multiplicidad de significados (Faraone et al., 2010). Personal directivo, psicopedagogos, maestras y maestros, construyeron conceptualizaciones y

sentidos sobre su conducta estableciendo una determinada normatividad que se alimentó de distintos modelos, provenientes tanto de la clínica médica como psiquiátrica. Invocando razones orgánicas desconocidas (Benasayag, 2007) los discursos pedagógicos adquirieron su “objetividad” y legitimidad ante las demás voces adultas de la escuela.

En vistas de desnaturalizar la niñez a través de la labor etnográfica, me propongo ver cómo se articulan los discursos sobre un alumno o alumna con diagnóstico de TDAH con los

¹ “Adedé” (Vasen, 2007) se corresponde con las siglas en inglés Attention Deficit Disorder, y es el modo en que se habla del Trastorno en la cotidianeidad escolar.

sentidos subyacentes a la categoría de niñez, en una escuela privada de clase media² de Buenos Aires.

2. Una mirada antropológica sobre el niño alumno o niña alumna

Entender la niñez como una construcción implica reconocerla como una categoría social específica, producto de procesos históricos relativamente recientes, ligados al advenimiento de la modernidad occidental (Ariès, 1962, Perrot, 1989). En estas transformaciones, distintos saberes científicos han jugado papeles fundamentales en la construcción y demarcación de la infancia, estableciendo las distinciones de esta frente a los demás grupos sociales.

Dentro de la disciplina médica, la niñez definió un campo específico de intervención: la pediatría, con profesionales especializados en el estudio y la diagnosis de dicha etapa de la vida humana (Colángelo, 2008). Las nociones de crecimiento y desarrollo constituyen el “núcleo definitorio de la condición infantil” (Colángelo, 2008, p. 3) que no solo justifican su abordaje médico específico sino también la intervención de toda una serie de profesionales que dictaminan aquello que es esperable o no de una conducta infantil para la concreción de una vida socialmente aceptada. Al concebirse como metáfora de futuro (Jenks, 1996) la niñez adquiere una serie de significados, como el de maleabilidad, que deriva de su capacidad para ser modelada, o el de debilidad, que justifica su tutela. “La infancia se configura en el ámbito teórico y abstracto como una etapa especialmente idónea para ser troquelada que dará lugar a la emergencia de dispositivos institucionales concretos” (Álvarez-Uría & Varela, 1991, p. 24). La escuela y la familia serán las principales instituciones ligadas al cuidado y la educación de los niños y niñas. En caso de ausencia de estas, el Estado o la iglesia deberán ampararlos, velando por su tutela y crecimiento. El correcto

aprendizaje y desarrollo será garantizado por una serie de saberes científicos, vinculados a la medicina, la psiquiatría y la psicología, que dictaminan cuales son los modos “ideales” de crecer (Leavy, 2011).

Por otro lado, la construcción de la infancia está estrechamente ligada al saber pedagógico. El niño o niña ha sido uno de los pilares fundamentales de producción pedagógica; su persona constituye un “supuesto de identidad irrefutable como cimiento privilegiado de la educación escolar” (Nadorowsky, 1994, p. 26). En este supuesto universal se condensan una multiplicidad de imágenes, representaciones y conductas definidas como ideales o esperables de los niños y niñas, que dotan de sentido a las significaciones de los discursos de los sujetos adultos en la escuela. El discurso pedagógico prescribe normativas sobre cómo deben ser los alumnos y las alumnas, mientras que la medicina y otros saberes científicos estipulan los modos “normales” de su crecimiento. El niño o niña es entonces la base para construir teóricamente al alumno o alumna.

En tanto explicitan “normalidades”, estos saberes prescriben modos “normales” de vivir. Lo “normal” hace referencia a lo esperable, a lo “moralmente correcto con respecto a los niños y sus familias” (Cerletti, 2006, p. 9). Entonces aquellos casos que no cumplen con la expectativa estipulada, constituyen la “diferencia”.

En el ámbito educativo, el discurso pedagógico iniciado en el siglo XVII por Comenius se construyó en torno a ideales escolares a los cuales los alumnos y alumnas debían llegar. La pedagogía, como disciplina académica, ha sido tradicionalmente un discurso prescriptivo alimentado por distintas fuentes filosóficas y experienciales (Rockwell, 2009) cuyo análisis corriente se basa en estipular qué ideales son deseables y cuáles no lo son. En el marco de la “obsesión normalizadora de la escuela” (De la Vega, 2010, p. 77), la pedagogía construye normas, “hace una explicitación usual de la ‘normalidad’ y por ende una proclamación lisa y llana de lo no deseable” (Baquero & Nadorowsky, 1990, p. 2).

Varios autores y autoras han remarcado la normatividad como inherente a la pedagogía, y

2 La clase media en Argentina está constituida por grupos sociales heterogéneos. En esta investigación, entiendo como integrantes de la clase media a quienes han tenido una educación terciaria o universitaria -completa o incompleta- y que mantienen una relación salarial -estable o inestable-, sin ser dueños de los medios de producción (Adamovsky, 2009).

han realizado duras críticas hacia este modelo (Ezpeleta, 1986, Ezpeleta & Rockewell, 1983). De Comenius hasta la actualidad, pasando por la sociología de la educación, la psicología educativa y la etnografía educativa, pedagogos y científicos sociales han desarrollado nuevos discursos pedagógicos que aluden a una nueva concepción del sujeto, del espacio escolar y de la transmisión de saberes (Freire, 1992, Dewey, 2002). Es importante considerar el cambio de la *cultura pedagógica* a partir de los años 50, con el impacto que comienza a tener la psicología como saber y su penetración en el espacio escolar considerándolo como un terreno de aplicación (Carli, 2001).

En Argentina las pedagogías psicológicas tuvieron especial divulgación en escuelas y jardines privados, que reclutaban a hijos e hijas de sectores medios y altos (Carli, 1997). Este proceso fue subsidiario de la ampliación de las ciencias sociales y de la creación de carreras universitarias como la licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad de Salvador, en la ciudad de Buenos Aires. Ahora bien, mientras la pedagogía clásica emitía -y emite- ideales de modo explícito y califica de verdadero y normal aquello que considera ‘beneficioso’, la “nueva” *pedagogía* construye una determinada normatividad, más enfocada en el proceso de aprendizaje que en la enseñanza, y por lo tanto más individualizante, abocada a los problemas de aprendizaje y fundamentada en una visión psicológica del sujeto infantil (Carli, 2001).

De este modo, los gabinetes psicopedagógicos comienzan a funcionar en los colegios privados, articulando saberes psicológicos y pedagógicos. El establecimiento de estos dispositivos reconoce su sentido en una determinada normatividad y normalidad pedagógica que encuentra su legitimidad en modelos teóricos de la clínica médica y/o psiquiátrica.

En las escuelas privadas -como la analizada en esta investigación- el equipo psicopedagógico trabaja permanentemente en la institución escolar, aplicando conocimientos psicológicos para lograr un proceso de enseñanza/aprendizaje adecuado a las necesidades del alumno o alumna. Así es que la labor psicopedagógica está

ligada a la detección de aquellos aspectos de la psicología del niño o niña que estén impidiendo su aprendizaje. Entonces, los psicopedagogos están abocados a resolver las necesidades del alumno o alumna, razón por la cual muchas veces derivan su labor a la de un profesional del área de la salud.

Baquero y Nadorowsky (1990) sostienen que los modelos psicológicos de interpretación de los aprendizajes y el desarrollo se entranan en los discursos didácticos cotidianos, en la organización general del trabajo escolar. “La clásica estructura graduada, la diferenciación de niveles según capacidades homogéneas o heterogéneas, la existencia de grados o escuelas especiales, la presencia de un gabinete psicológico externo o interno, instituyen expectativas y supuestos sobre la población de los alumnos” (Baquero & Nadorowsky, 1990, p. 6). La gradualidad presume una evolución del aprendizaje que remite a una tipicidad del carácter madurativo de los niños y de las niñas. Es así como se construyen premisas sobre las competencias y las capacidades de comprensión de los niños y niñas, basadas en los criterios etéreos que son reproducidos en una multiplicidad de prácticas escolares y psicopedagógicas, como la definición de los problemas de aprendizaje referidas al TDAH.

El 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, Bernaldo de Quirós & Joselevich, 2003). Es catalogado como el problema de aprendizaje o conducta más común durante la infancia (Jerzy et al., 2010) que puede requerir tratamiento farmacológico. Para diagnosticar si un niño o niña posee niveles de inatención e hiperactividad que merezcan tratamientos psiquiátricos, se debe reconocer si su conducta se corresponde con el detallado en el DSM-IV³

3 Los comportamientos para desatención son: (a) falla al atender detenidamente detalles en la escuela o en cualquier otra actividad, (b) le cuesta sostener la atención en consignas o actividades de juego, (c) parece no escuchar cuando se le habla directamente, (d) no sigue las instrucciones y falla al intentar terminar actividades escolares, (e) le cuesta organizar sus tareas y actividades, (f) suele evitar o rechazar cualquier actividad que requiera esfuerzo

(2002). Si el niño o niña en cuestión mantiene seis o más comportamientos “distraídos” o “hiperactivos” durante un período de seis meses, es un diagnóstico positivo de TDAH (DSM-IV, 2002, Jerzy et al., 2010). Si bien las relaciones entre neurotransmisores deficientes e hiperactividad no han sido comprobadas (Halpern, 2004), para ciertos profesionales de la psiquiatría, la neurología y la psicología, el TDAH es un “trastorno psiquiátrico con bases neurobiológicas y fuerte contenido genético” (Michanie, 2004, p. 59) que puede requerir tratamiento farmacológico de metilfenidato⁴ y modificación conductual (Janin, 2004).

En Argentina, la figura del niño o niña con TDAH emergió en los años 90, generando debates y controversias que lo vinculan a procesos de medicalización de la infancia (Arizaga & Faraone, 2008, Vasen, 2011) y de control social (Bianchi, 2008, 2009, 2012, Santiago, 2006) donde el niño o niña se constituye en blanco de saber y poder de la ciencia médica (Muel, 1981, Foucault, 1991a,

1991b, Bernstein, 1986, Álvarez-Uría & Varela, 1991). Así pues, que ciertos comportamientos infantiles se califiquen de “patológicos” cuando antes eran “normales” (Jerzy et al., 2010) no solo nos habla de un proceso de medicalización de la sociedad (Conrad, 1982) sino también del carácter diverso e históricamente construido de la niñez (Cohn, 2001, Colángelo, 2004, Donoso, 2005, García-Palacios, 2006, Hecht, 2004, Szulc, 2001 y 2006) que merece ser abordado desde la perspectiva antropológica.

3. Metodología

El objetivo general que guió la investigación fue indagar los sentidos que adquieren las distintas conductas infantiles, incluidas las del Trastorno de Déficit de Atención, para los sujetos al interior de la escuela, y los efectos que ellos traen para los niños y niñas en cuestión. Los objetivos específicos fueron relevar las prácticas y representaciones sobre los niños y niñas definidos como portadores de “ADD”, realizar un análisis del accionar institucional y del carácter situado de la niñez, y reflexionar en torno a reconocer la capacidad de acción y reflexión de personas adultas y menores en la cotidianeidad escolar.

Entre mayo de 2009 y julio de 2010, realicé un abordaje etnográfico en una institución escolar privada del barrio de Constitución de la ciudad de Buenos Aires. El trabajo etnográfico implica un encuentro (Berreman, 1962) y una permanencia en el campo, donde se genera un vínculo con quienes lo conforman (Rockwell, 2009). En el ingreso a esta dinámica social en estudio, solo la permanencia sostenida en el campo puede aplacar -pero no eliminar- la estructura de autoridad que representa el investigador o investigadora en el trabajo con niños y niñas (Ballestin, 2009). Con base en los objetivos enfoqué la labor etnográfica en el nivel inicial y primario de la escuela, que contaba con 650 alumnos y alumnas. Si bien había sido docente en el nivel medio de dicha institución, el contacto con niños alumnos y niñas alumnas sólo pudo ser realizado luego de charlas con la directora del nivel inicial, con la directora

mental, (g) suele perder objetos necesarios para realizar sus tareas, como juguetes o útiles, (h) es fácilmente distraído por una extraña estimulación, (i) es olvidadizo en actividades cotidianas. Los comportamientos para hiperactividad son: (a) suele mover sus manos o pies, o se mueve al estar sentado, (b) suele dejar su lugar en clase o en cualquier lugar donde se espera que se quede sentado, (c) suele correr o treparse excesivamente en situaciones en que esto resulta inapropiado, (d) tiene dificultad para jugar o comprometerse en actividades tranquilas, (e) actúa como si fuera un “motor”, (f) suele hablar excesivamente. Para impulsividad son: (g) suele responder antes de que se completen las preguntas, (h) tiene dificultad para esperar su turno, (i) suele interrumpir o introducirse en conversaciones o juegos ajenos. DSM-IV, acceso el 16/09/2012: <http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv/dsmiv.html>

4 El metilfenidato es conocido comercialmente como Ritalina (Ritaline) o Rubifem. Pertenece a la familia de medicamentos que se conocen como estimulantes del sistema nervioso central y es derivado de las anfetaminas. Funciona afectando los niveles de dopamina en el cerebro, sustancia química (neurotransmisor) asociado al placer, el movimiento y la atención. Algunos de sus efectos adversos son nerviosismo e insomnio, además de pérdida de apetito. Según la APA (American Psychiatric Association) y la FDA (Federal Drugs Administration-USA) no puede administrarse a niños menores de 6 años por no haberse averiguado la eficacia y seguridad a esta edad. Por su potencialidad adictiva, el metilfenidato está incluido en el listado de drogas de alta vigilancia controladas por la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (Jife) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Cada país tiene un cupo máximo de importación de metilfenidato importado por año fijado por la Jife. Por el crecimiento del mercado, para el año 2007 los laboratorios pidieron al Estado argentino ampliar esa cuota un 40% (Carbajal, 2006).

de nivel primario y con la psicopedagoga de la escuela, quienes determinaron los permisos para realizar la investigación.

Utilicé las técnicas de observación participante, entrevistas semi-estructuradas y abiertas con sujetos adultos y menores en la escuela. Para el registro de los datos se instrumentaron notas de campo, grabadores digitales y cámaras de fotos. Realicé entrevistas semi-estructuradas con dos directoras de la escuela, dos psicopedagogas y una maestra. Las observaciones las hice en un tercer grado (8 y 9 años), en el aula durante las clases y en los recreos. Este curso fue el elegido porque allí cursaba R, el alumno con diagnóstico de TDAH que fue descrito por la psicopedagoga en el primer día de campo. Los ejes de las entrevistas con personas adultas en la escuela fueron: conceptos, definiciones y opiniones sobre el TDAH, y descripciones sobre el alumnado y sobre otras patologías del aprendizaje. Con los niños y niñas las entrevistas no fueron estructuradas y llevé a cabo actividades tales como jugar en el recreo, ayudarlos a realizar sus tareas una vez finalizada la jornada escolar, y acompañarlos a la biblioteca de la escuela.

La noción de “simetría ética” (Christensen & Prout, 2002) orientó el proceso de la investigación con interlocutores e interlocutoras infantiles, a quienes garanticé el respeto del consentimiento de su participación (Hecht et al., 2009) y la preservación de su anonimato durante todo el proceso de investigación (Szulc, 2006). Por otro lado, en los recreos no acoté a priori la edad de los niños y niñas a incluir en la investigación, para atender a la periodización del ciclo vital vigente en cada contexto y evitar asumir la edad como una constante, porque ello supondría negar tanto la agencia⁵ de los niños y niñas como el carácter socio-histórico de la niñez (Christensen & Prout, 2002).

⁵ Se advierte que si bien uno de los objetivos específicos de la investigación fue reconocer la capacidad de acción y reflexión de los niños, problematizando los modos en que su agencia social es negada por distintos actores dentro de la escuela, no podemos negar las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que de diversos modos limitan su accionar (Hecht et al., 2009).

4. Resultados

4.a. “Una serie de comportamientos que no son normales”

La serie de restricciones para acceder al campo, como la búsqueda de permisos y el generar cierta confianza y vínculos tanto con la docente como con la psicopedagoga, indica de por sí un dato sobre cómo se constituye la niñez en este espacio institucional. El ingreso al juego de la dinámica social “informa sobre cómo está estructurado el campo, reactualizando en la instancia de investigación empírica el carácter subordinado de los niños respecto a los adultos como seres a proteger” (Szulcz, 2008, p. 5). No sólo existen factores sociales y culturales que atraviesan las relaciones entre los niños o niñas y los sujetos adultos, sino también legales, en relación con las responsabilidades civiles que existen sobre ellos y ellas y sobre quienes se les acercan en el espacio escolar.

En el primer encuentro con la psicopedagoga (MT), expliqué los intereses de la investigación antropológica en relación con el TDAH: la construcción del déficit en el ámbito escolar y de los alumnos y alumnas con dicha “patología”.

“MT:- Mira acá en la escuela tenemos dos posibles casos. Uno de un chico que está en sala de 5, que presenta algunas conductas de ADD (sic), está tremendo, pero todavía no está en edad de diagnóstico. Y después hay un caso de un alumno que está en tercer grado, que acá justo tengo su carpeta porque acabo de verlo, que vino con el diagnóstico hecho por un neurólogo. Antes de que ingrese a la escuela los padres los llevaron a una consulta porque presentaba ciertos síntomas.

P:-¿Cuáles serían los síntomas? ¿Qué le pasaba?

MT:- Y bueno, como dice acá, este es el diagnóstico que le hizo un psiquiatra al que lo llevaron y que los padres trajeron a la escuela, -y lee- “Los padres tenían constantes dificultades para llevarlo... Se

dispersa, no responde cuando se le llama la atención y suele llorar como modalidad de descarga de angustia... no responde, se porta mal”. Es como que tiene una serie de comportamientos que no son normales. Por ejemplo, en el aula no tiene muy buena conducta y se dispersa mucho, se levanta y camina. De todos modos, si bien los padres hicieron el diagnóstico y al chico se le ordenó tomar ritalina, nunca le dieron para que tome” (Entrevista MT, 16/05/2009).

Tal como se ha explicado, el TDAH se diagnostica con base en una serie de pautas conductuales observables, que son registradas por las personas adultas que viven con el niño o niña, en la escuela y en su casa (Bianchi, 2009, Gorga, 2007). Los síntomas son los comportamientos del sujeto infantil, que son interpretados y significados por los distintos adultos y adultas que conviven con él. La conceptualización de dichas conductas es la que las hace o no portadoras “de ADD” y donde reside una determinada representación de una niñez “normal”.

El caso que explica la psicopedagoga se refiere al alumno R, un niño “difícil de llevar” según sus padres, que además de “no responder cuando se le llama la atención”, “suele llorar como modalidad de descarga de angustia”. Fioravante (2006) sostiene que los sujetos adultos entienden la infancia como una parte del “curso de nuestras vidas” (Featherstone, 1994, citado en Fioravanti, 2006, p. 95), donde se carece de responsabilidades y se debe ser alegre y saludable. De modo que aquellas circunstancias, tales como una enfermedad o un hecho donde los chicos y chicas deban afrontar una responsabilidad, son entendidas como una “infancia interrumpida” (Fioravante, 2006, p. 96, traducción propia). El llanto en el caso de R, adquiere un sentido “anormal” que junto con otros síntomas, genera una consulta médica.

Por otro lado, la metodología de diagnóstico del TDAH, donde son los sujetos adultos en la escuela o en el hogar los que deben identificar las conductas patológicas, visualiza el entramado de relaciones asimétricas en que

se inserta la vida de los niños y niñas. Según el relato de la psicopedagoga y las instrucciones del DSM-IV (2002), no se promueven los espacios en el proceso de diagnóstico para acercarse a la subjetividad del sujeto infantil. Su persona y autonomía permanecen silenciados, aludiéndose a una razón orgánica que los hace (no) concentrarse, incluso en investigaciones que promueven la construcción de nuevas herramientas para abordar dicho Trastorno (Salamanca, 2010).

Algunos autores y autoras argumentan que el TDAH podría no existir como un síndrome sino como un conjunto de conductas y comportamientos infantiles que deben ser interpretados en su contexto cultural, como parte de un fenómeno sociocultural determinado (Anderson, 1996, Jacobson, 1999, McGinnis, 1997, Shrag & Divoky, 1975, Zuckerman, 2000). Estos análisis advierten que las conductas de los niños y niñas responden a contextos sociales diversos, al igual que sus interpretaciones. Esto implica que los comportamientos, en lugar de ser patológicos, estarían expresando determinados patrones culturales y no un desorden biológico (Brewis, Schmidt & Meyer, 2001). A su vez, considero que referirse hacia el chico o chica como “caso”, intenta aislarlo y naturalizar las condiciones que posibilitaron la aparición de los síntomas. Es decir, el “caso” no cobra existencia por sí solo, sino que se dan toda una serie de factores que permiten su aparición. En otras charlas con la psicopedagoga, ella comentó que la madre de R sufría depresión y además la familia se había mudado. Quizás si R fuera un adulto, se entendería que sus angustias se deben a la situación de stress por la que está atravesando.

No se trata aquí de negar la diferencia niño o niña / adulto o adulta, sino de considerar a la persona menor como sujeto social, como “un informante calificado sobre un fenómeno sociocultural de interés” (Donoso, 2005, p. 10). Esto implica un cuestionamiento permanente sobre nuestras propias visiones culturales sobre la infancia, y el reconocimiento sobre su capacidad de acción. Ahora bien, si la existencia de un caso puede estar informando sobre el contexto familiar del niño, nos preguntamos

qué pueden estar expresando las conductas atribuidas al TDAH en el aula escolar.

4.b. “¿Ustedes pueden ser sus propios maestros⁶?”

La observación participante en el aula permitió indagar cuestiones acerca de los comportamientos de los alumnos y alumnas, en particular aquellas atribuidas al TDAH y a las interacciones entre el cuerpo docente y el alumnado. En las clases presenciadas, se presentan contradicciones entre lo que se les exige y lo que se les permite a los alumnos y alumnas; más precisamente en relación con su autonomía, entendida como su capacidad de elegir. Hay una tensión entre la autonomía exigida a los alumnos y alumnas en sus actos y aquella que es permitida por los sujetos adultos en el espacio escolar. Hay una multiplicidad de situaciones mínimas pero permanentes en la cotidianeidad escolar, donde se exige al niño o niña una iniciativa propia que luego se juzga como incorrecta, porque no se adecúa a las pautas establecidas por las personas adultas.

Alumna 1:-Seño ¿puedo poner la fecha trece barra cinco (13/5)?

Alumna 2:-No, eso está mal, la fecha se pone miércoles 13 de mayo.

Maestra:- Chicos está bien, si quieren poner 13/5. Cuando escriben en el cuaderno ustedes son sus propios maestros, ustedes deciden como lo quieren hacer.

Alumno 3:-¿De qué lado de la hoja?

Maestra:-Solo pueden del lado derecho y con lapicera azul.

(Fragmento de registro de campo 13/05/2010, en un dictado realizado por la maestra).

Esta situación, recurrente en el aula, se relaciona con el modo de vivir los alumnos y

alumnas en el espacio escolar, donde deben pedir permiso a los sujetos adultos para la mayoría de acciones que realizan. Al mismo tiempo, estos permisos construyen una serie de normatividad; muchos niños comienzan sus interrogaciones diciendo “¿está bien si...?”, “¿está mal si...?”. En esta situación de la clase, dos alumnos están discutiendo sobre cuál es el modo correcto de poner la fecha y la maestra les dice que ellos solos pueden decidirlo, al mismo tiempo que les explica que lo deben hacer como ella les dice. Por un lado se les dice a los alumnos y alumnas que pueden tomar sus propias decisiones y al mismo tiempo se les coarta su posibilidad de acción, porque esta corre el riesgo de ser *ilegítima*⁷.

En el caso de R, su particularidad en la clase radicaba en que no respetaba las pautas que se le indicaban. La maestra daba consignas, se hacían dictados numéricos y R siempre estaba conversando y tratando de hablar al resto de sus compañeros y compañeras, aun cuando ellos necesitaban prestar atención. En una oportunidad tenían que realizar un examen, y R hacía comentarios sobre lo que explicaba la maestra.

Maestra:- Piensen y resuelvan -lee la pregunta- El papá de Mariana tiene una verdulería. El viernes ganó 123 con las ventas, el sábado 476 y el domingo 249. ¿Cuánto ganó en esos tres días?

R:- Faaaaa eso es un montón, yo quiero ganar eso -interrumpe a la maestra-.

M:-Bueno, bueno -mirando a R- ...sí, un montón de plata, pero qué pasó, el lunes tuvo que pagar 172 de luz.

R:- ¡Uh!, seguro puso una cara re larga cuando tuvo que pagar eso.

M:-Sí, puso una cara re larga pero sigamos escuchando por favor.

R:-Yo quiero ganar ese montonazo de plata.

⁷ Fine y Sandstrom (1988, citado en Ballestin, 2009) argumentan que la legitimidad de las interacciones entre niños o niñas y sujetos adultos, depende de la autoridad de las personas adultas, existiendo una estructura de autoridad y visiones del mundo vinculadas a ella, que dificulta el trabajo de campo con niños y niñas. En el caso del presente trabajo, entendemos que la legitimidad de los adultos y adultas en la escuela pasa por ser la autoridad de la normatividad escolar, que se construye en las prácticas, en los discursos y en las relaciones con niños y niñas.

⁶ Frase de la maestra AM a los alumnos, (13/05/2010).

M:-Bueno, para eso hay que estudiar mucho, mucho y conseguir un trabajo.

R:- ¡Uf!, falta un montonazo para eso -se ríe y mira a los compañeros que están escribiendo- (Registro de campo 19/05/2010).

En esta situación, los alumnos y alumnas permanecen callados para atender al dictado de las consignas mientras R hace acotaciones al discurso de la maestra, interrumpiéndola y generando que alguno de sus compañeros se ría. Si es que existe una desatención en su conducta, se podría considerar que se debe más a una facilidad para entender las consignas que a un “trastorno neurocomportamental” (Michanie, 2004, p. 59). R puede copiar el dictado y comentar el ejercicio, relacionando el caso hipotético con sus intereses y con su propia visión de la realidad. El conflicto pasa entonces, no tanto por “el posible caso de ADD” de R sino por la capacidad de la escuela de respetar las singularidades. Baquero (2009) considera al TDAH como el modo contemporáneo de significar la dispersión, y en un nivel más amplio la diversidad en las escuelas. La dispersión o la falta de atención es leída como una diferencia del grado de desarrollo evolutivo de los niños y niñas, por lo tanto adquiere el carácter de patología o de problema de aprendizaje. De este modo, el autor relaciona la problemática del TDAH con prácticas propias de la escolarización, fundamentadas en una supuesta homogeneidad de la categoría de infancia, cristalizadas en la división por grados y la construcción de normatividades y normalidades a través de los saberes pedagógicos (Baquero, 2009).

Los argumentos que se fundamentan en la existencia de la patología orgánica de los niños y niñas con TDAH han sido analizados y criticados desde distintas disciplinas (Benasayag, 2007, Faraone, 2008, 2010, Janin, 2004, Untoiglich, 2011, Vasen, 2011). Desde la antropología, abordar los sentidos atribuidos al TDAH por los distintos sujetos adultos, permite analizar las construcciones de una infancia “normal” y la capacidad de acción y reflexión de los sujetos, de crear e implementar estrategias a partir de motivos o intereses -concientes o

inconcientes- (Guiddens, 1998) para construir la realidad en la que viven.

4.c. “Desde nuestro punto de vista no tiene”⁸

Desde el primer encuentro, ha sido una constante en las charlas con los maestros, maestras y directivos de la escuela, la asociación entre el TDAH y el alumno “maleducado”. Esta categoría del sentido común (Gramsci, 1975) condensa los significados de desobediencia, falta de respeto hacia los demás e incumplimiento de normas dentro del espacio escolar, entre muchos otros. Son conductas que se conciben como desviadas e inapropiadas para los alumnos y alumnas y que el personal docente vincula a la falta de límites por parte de los padres y madres, o a algún otro factor, como podemos ver en este caso, el “ADD”. De este modo, algunos sujetos en la escuela representan las conductas del TDAH con las de un “alumno maleducado”.

“MT:-R es un chico con el diagnóstico hecho que desde nuestro punto de vista no tiene.

P:-¿Por qué opinan que no tiene?

MT:-Porque es un chico educado. No puede prestar atención muchas veces, pero sí respeta los límites y las pautas que se le dictan.

P:-¿Y los problemas de conducta?

MT:-Y está bastante disperso en la clase, se levanta en cualquier momento, qué se yo, quizás hay que llamarle la atención. Y bueno, eso puede dificultar su aprendizaje” (Charla con la psicopedagoga MT, 6/07/2010).

“R es un alumno excelente, es un excelente lector y para mí no tiene nada. Viste lo que es su compañero, el sí se porta muchísimo peor. R es buenito, espera su turno para jugar; responde cuando se lo pido, para mí no tiene nada. No sabes lo hermoso que lee. Para mí no tiene nada, quizás otros sí pero el no -me entrega su cuaderno-. Mira

las notas que tiene, es un excelente alumno, ¿ves?” (Charla con la maestra de 4/07/2010).

Estos fragmentos fueron seleccionados porque marcan una asociación entre la ‘mala conducta’ y el síndrome. No se identifica el comportamiento del síndrome, sino el de la “mala educación”. En las charlas en la escuela existe una construcción permanente de lo que está bien y lo que está mal. A su vez se entiende lo bueno como moralmente correcto, como “normal”: esperar el turno para jugar, respetar los límites, acatar órdenes. Si el alumno o alumna se comporta de buena manera “no tiene nada”.

El discurso pedagógico construye una normatividad sobre cómo debe comportarse el alumno o alumna, al mismo tiempo que alimenta representaciones sociales sobre cómo deberían ser las niñas y los niños. Las representaciones sociales se configuran como un “conocimiento práctico” elaborado socialmente, que interviene en la realidad compartida por un grupo social (Moscovici, 1978). Son una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediada por categorías construidas subjetivamente, como la de “el maleducado” o el “alumno ADD”. “Son procesos que no solo reproducen la realidad, sino que le dan entidad, producen lo que esperan, haciendo que el mundo sea como creemos que es o que debe ser” (Jodelet, 1991, Thisted & Neufeld, 1999, citado en Cerletti, 2006, p. 22).

Así es como los sujetos dentro de la escuela reproducen representaciones sobre el TDAH y retoman discursos de la psiquiatría para darlo por supuesto y contrastarlo con un hipotético “niño normal”, mientras articulan mecanismos para discutir su diagnóstico. En esta escuela, muchas veces la asociación entre “ADD” y la mala conducta permite quitarle el status de enfermedad. Al mismo tiempo, han sido continuas las alusiones al TDAH como un algo que está de moda, que aparece y desaparece en la escuela según la propaganda mediática que haya en los medios sobre el síndrome.

“-ADD, TOC... acá tenés de todo eso, ¡vas a tener trabajo para rato! ADD sobre todo, viste, porque está de moda -risas-. Y bueno, después hay otros que bueno,

simplemente se portan mal, la realidad es que solo son maleducados” (GB-Directora de nivel primario, 29/04/2009).

Este fragmento pertenece a la primera visita a la escuela, a la presentación con la Directora de Nivel Primario. Su expresión se refiere a toda una serie de patologías⁹ que se caratulan como Trastornos de la Infancia en el DSM IV (2002), que son detectadas con la ayuda de los psicopedagogos que trabajan en la escuela. En su afirmación, nuevamente se da la asociación entre la mala conducta y el TDAH, pero al reírse, dota la expresión de sentido irónico, dudando de la veracidad del Trastorno. Referirse a “la moda del ADD” quita cierta legitimidad al diagnóstico. En este sentido, se puede considerar que la posición de la directora intenta oponerse a patologizar los comportamientos de los alumnos y alumnas (Vasen, 2011).

La labor reflexiva, inmanente a la práctica etnográfica, implica poner en duda los supuestos iniciales de la investigación y dar cuenta de que, si bien el TDAH emerge como un constructo histórico-social (Bianchi, 2009), importado desde la psiquiatría por la pedagogía escolar como un problema de aprendizaje sin que se cuestione su existencia, se dan una serie de mecanismos donde los sujetos se resisten a adoptar la medicalización del comportamiento.

5. Consideraciones Finales

En este trabajo hice una reflexión sobre la constitución de la niñez en torno a la definición y el diagnóstico del TDAH en el espacio escolar. Ciertos sentidos que encierra la categoría de niñez, como metáfora de futuro y desarrollo (Jenks, 1996, Colangelo, 2008) sirven para fundamentar la definición del Trastorno, así como también las representaciones de la niñez sobre la felicidad alejada de responsabilidades, igualmente aportan a la construcción del mismo (Fioravanti, 2006). Coincido con Colangelo (2004), en que explorar las representaciones sobre la niñez nos habla de las proyecciones de valores a las que aspira una sociedad y, por

⁹ La sigla TOC corresponde al Trastorno Obsesivo Compulsivo (DSM IV, 2002).

lo tanto, nos “aproxima a la comprensión de la colectividad que las produce” (Colángelo, 2004, p. 2). En tanto los niños y niñas deban cumplir con el imaginario de madres, padres, docentes y psicopedagogos sobre “adaptación social”, “éxito” y “rendimiento”, persistirá el uso de la medicación (Arizaga & Faraone, 2008). En este sentido, cabe destacar y problematizar que el diagnóstico de TDAH solo se puede realizar desde los siete años, edad exacta en que está permitido el consumo de Ritalina.

El TDAH emerge en la escuela como una “categoría de sentido” (Batallán & Varas, 2002) que conceptualiza a ciertos sujetos -en este caso a niños y niñas- cuyas conductas no se adecuan a los comportamientos sociales esperados. La perspectiva antropológica nos permite situar estos comportamientos en el entramado de relaciones sociales escolares, iluminando sobre las dificultades que ocurren a nivel institucional para enfrentar las singularidades de los sujetos alumnos sobre las jerarquías existentes. En este sentido, podemos observar cómo la subjetividad infantil permanece a veces silenciada, como en el proceso de la construcción del diagnóstico.

Por otro lado, la labor antropológica nos permite reflexionar sobre nuestros preconceptos científicos. Partimos de la premisa de que los discursos psiquiátricos se retoman en la escuela directamente y observamos que, si bien las alusiones a las patologías psiquiátricas existen, explicar un comportamiento como “maleducado” permite evitar la medicalización y hasta remite a la relación del niño o niña con su familia. De todos modos, se abren interrogantes sobre la posibilidad de ser libre de trastornos “si se es bien educado”. Sería conveniente entrar a nuevos campos, donde se planteen otros “casos de ADD”, ya que si bien sostengo que hay una capacidad de acción y reflexión de los sujetos, hay otros factores que atraviesan la realidad en la que viven que pueden determinar su accionar. En este sentido, se presenta necesario continuar la investigación desde la antropología, entablando diálogos con otras perspectivas científicas, con el fin de explicar y dilucidar la multiplicidad de factores del entorno que intervienen en la extensión de diagnósticos positivos, y denunciar los efectos de su consiguiente medicalización.

Lista de referencias

- Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Anderson, J. (1996). Is childhood Hiperactivity the product of Western Culture? *Lancet*, 348, pp. 73-74.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood*. London: Cape.
- Arizaga, C. & Faraone, S. (2008). *La medicalización de la infancia. Niños, escuela y psicotrópicos*. Buenos Aires: Sedronar, Observatorio Argentino de Drogas, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperada el 10 de octubre, de 2012, de: <ht tp://www.observatorio.gov.a/investigaciones/info%20final%20Dic%202008_medicalizacion%20en%20la%20infancia.pdf>
- Arriada, N. & Otero, E. (2000). Síndrome de atención deficitaria. Aspectos básicos del diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 31, pp. 845-851.
- Ballestín, G. B. (2009). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4, pp. 229-244.
- Baquero, R. (2009). Las infancias y las épocas. En G. Dueñas (comp.) *Niños o Síndromes. La patologización de la infancia*, (pp. 182-230). Buenos Aires: Noveduc.
- Baquero, R. & Nadorowsky, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Revistas Alternativas*, 4, (6), pp. 35-46.
- Batallán, G. & Varas, R. (2002). *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile: LOM, Ediciones Piie.
- Benasayag, L. (comp.) (2007). *ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado? Una mirada*

- alternativa con enfoque multidisciplinario.* Buenos Aires: Noveduc.
- Bernaldo de Quirós, G. & Joselevich, E. (2003). Qué es el síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad (AD/HD). En E. Joselevich (comp.) *AD/HD. Qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y maestros*, (pp. 17-42). Buenos Aires: Paidós.
- Bernstein, B. (1986). Una crítica a la educación compensatoria. En F. Álvarez-Uría & J. Varela (eds.) *Materiales de Sociología crítica*, (pp. 203-128). Madrid: La Piqueta.
- Berberman, G. (1962). *Detrás de muchas máscaras. Etnografía y manejo de las impresiones de un pueblo himalaya*. Berkeley: University of California Press.
- Bianchi, E. (2008, diciembre 10-12). *ADHD y discursos de la salud. La construcción del ADHD como enfermedad*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la UNLP. Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento Social. Universidad de La Plata, Facultad de Ciencias Sociales. La Plata, Argentina.
- Bianchi, E. (2009, agosto 6-8). *Algunas consideraciones en torno a la construcción del ADHD como trastorno de la infancia: apuntes para pensar al niño desatento*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales. Buenos Aires, Argentina.
- Bianchi, E. (2012). Problematizando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 1021-1038.
- Brewis, A., Schmidt, K. & Meyer, M. (2001). ADHD-Type Behavior and Harmful Dysfunction in Childhood: a cross-cultural model. *American Anthropologist* 102, (4), pp. 823-828.
- Carbajal, M. (2006, octubre 17). *La supuesta enfermedad del chico inquieto y las pildoritas mágicas*. Diario Página/12. Sección El País. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/74605-24184-2006-10-17.html>>.
- Carli, S. (1997). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones: una exploración de las nuevas formas del debate en educación. En A. Puiggrós (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina: 1955-1983*. Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2001). *Clases medias, Pedagogías y Miseria social en la historia. El lugar de la infancia 1955-1976*. Universidad de Buenos Aires, Conicet. Consultado el 12 de diciembre de 2011, de: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1418t.PDF>
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 4 (9), pp. 477-497.
- Cohn, C. (2001). Noções socias de infancia e desenvolvimento infantil. *Cadernos de campo*, 10 (9), pp.13-26.
- Colángelo, A. (2004, julio 25-30). *En busca de una infancia sana: La construcción médica del niño y del cuerpo infantil*. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba, Argentina.
- Colángelo, A. (2008, agosto 5-8). *La Constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención de los médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. "Fronteras de la Antropología", Misiones, Argentina.
- Conrad, P. (1982). *Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social*. En D. Ingleby (ed.) *Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental*, (pp. 129-154). Barcelona: Grijalbo.
- De la Vega, E. (2010). Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 43-65.

- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada, S. A.
- Donoso, C. (2005, julio 11-15). Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario. Argentina.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de: <http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv/dsmiv1.html#>
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, 37, pp. 70-80.
- Ezpeleta, J. (1986). *La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la Deducción*. México, D. F.: DIE-IPG.
- Faraone, S. (2008). *Medicalización de la infancia: Una mirada desde la complejidad de los actores y de las políticas*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de: <http://www.topia.com.ar>
- Faraone, S. et al. (2010). Medical discourse and marketing strategies of the pharmaceutical industry in the process of medicalization of childhood in Argentina. *Saude, Educ.* (14), 34, pp. 485-97.
- Fine, G. A. & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing children. Particitive Observation with Minors*. London: Sage.
- Fioravanti, R. H. (2006). “*Voluntários do coração*”: uma abordagem antropológica sobre o trabalho voluntário no Hospital Pequeno Príncipe. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Brasil. Recuperado el 26 de marzo de 2012, de: <http://hdl.handle.net/1884/8362>
- Foucault, M. (1991a). De los suplicios a las celdas. En J. Varela & F. Álvarez-Uría (eds.) *Saber y Verdad*, (pp. 83-88). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991b). El interés por la verdad. En J. Varela & F. Álvarez-Uría (eds.) *Saber y Verdad*, (pp. 229-242). Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- García-Palacios, M. (2006, septiembre 19-22). “*Dejad que los niños vengan a mí*”: la construcción social de la niñez en la iglesia Católica”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta. Salta. Argentina.
- Gorga, M. (2007). ¿Es necesario un nuevo paradigma sobre los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)? *Archivo de Neurología, Neurociencia y Neuropsiquiatría*, 14 (1), pp. 48-62.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México, D. F.: Juan Pablos.
- Guiddens, A. (1998) [1984]. *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacobson, K. (1999). *In search of a “normal” student: six months in a British classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Anthropological Association. Washington: EE. UU.
- Janin, B. (2004). *Niños desatentos, hiperactivos, ADD/ADHD*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. New York: Routledge.
- Jerzy, F. S. B., Brzozowski, A. & Caponi, S. (2010). Clasificaciones interactivas: el caso del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en niños. *Interface*, 5, pp. 1-14.
- Jodelet, D. (1991). *Representations sociales: un domaine en expansion*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hecht, A. C. (2004, mayo 25-28). *Hacia una revisión de la categoría ‘niño’ y ‘cultura wichi’ a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)*. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Villa Giardino. Córdoba. Argentina.
- Hecht, A. C., Szulc, A., Verón, L., Varela, M., Tangredi, I., Leavy, P., Hernández, C., Finchestein, I. & Enriz, N. (2009, septiembre 29-octubre 2). *Niñez Y Etnografía. Debates Contemporáneos*. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires. Argentina.
- Leavy, P. (2011, septiembre 6-11). *Prometi que voy a ser atento-El déficit de Atención*

- desde la antropología de la niñez, XXVIII Congreso Internacional de Asociación Latinoamericana de Sociología. Recife. Brasil.
- McGinnis, J. (1997). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior*. Boston: Ally And Bacon.
- Michanie, C. (2004). Diferencias del trastorno por déficit de atención en el niño y el adulto: consideraciones diagnósticas y terapéuticas. En J. Moizeszowicz, (ed.) *Psicofarmacología Psicodinámica IV-Actualizaciones 2004*, (pp. 59-82). Buenos Aires: Michanie.
- Moscovici, S. (1978). A Representação Social: um Conceito Perdido. En S. A. Moscovici. *Representação Social Da Psicoanalise*. Rio De Janeiro: Zahar.
- Muel, F. (1981). La Escuela Obligatoria y la Intervención de la Infancia Anormal. En F. Álvarez-Uría & J. Varela (eds.) *Espacios de Poder*, (pp.123-142). Madrid: La Piqueta.
- Nadorowski, M., (1994). *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Neufeld, M. R. & Thisted, J. (comps.) (1999). *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Perrot, M. (1989). *Figuras y funciones*. En P. Aries & G. Duby. *Historia de la vida privada*, Tomo IV. Buenos Aires: Taurus.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica*. México, D. F.: Paidós.
- Shrag, P. & Devoky, D. (1975). *The myth of the hyperactivity child*. New York: Pantheon.
- Salamanca, L. M. (2010). Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1117-1129.
- Santiago, A. L. (2006). Algunas consideraciones sobre el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. En G. Stiglitz (comp.) *Dda, Add, Adhd, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*, (pp. 175-184). Buenos Aires: Grama.
- Szulc, A. (2001, septiembre 25-30). *La construcción social de la niñez en Chacabuco (provincia de Buenos Aires)*. VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar Del Plata. Argentina.
- Szulc, A. (2006). *Antropología y Niñez: De la Omisión a las Culturas Infantiles*. En Wilde, G. & P. Schamber (eds.) *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial Sb.
- Szulc, A. (2008, julio 28-31). *La Investigación Etnográfica con Niños y Niñas. Aportes e inquietudes*. II Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología. Universidad Nacional de Costa Rica. San José. Costa Rica.
- Untoiglich, G. (2011). *Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la Desatención y la Hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vasen, J. (2011). *Una Nueva Epidemia de Nombres Impropios. El Dsm-V Invade la Infancia en la Clínica y las Aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zuckerman, L. (2000, enero 1). *Discovering A Deficit Of Attention Deficit*. New York Times. Recuperado el 12 de junio de 2010, de: <http://www.nytimes.com/2000/01/01/arts/works-in-progress-from-all-over-discovering-a-deficit-of-attention-deficit.html>

Referencia para citar este artículo: Mesa, A. M. & Gómez, A. C. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 689-701.

Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia*

ANA MARÍA MESA**

Profesora Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

ANA CRISTINA GÓMEZ***

Profesora Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 2 de 2012; artículo aceptado en febrero 11 de 2013 (Eds.)

-1. Introducción. -2. Mentalización y mentalización de los afectos. -3. Programas e intervenciones basadas en la mentalización. -4. Evaluación de la mentalización. -5. Método. -6.Resultados. -7. Discusión. -Lista de referencias.

• **Resumen (analítico):** En el artículo presentamos el impacto que tuvo sobre la elaboración de los afectos un programa de intervención para favorecer la mentalización, dirigido a diez maestras de primera infancia de la ciudad de Cali. El objetivo fue identificar cambios en el modo de representación y en el nivel de tolerancia de los afectos. El método utilizado fue descriptivo. Evaluamos la forma de representación y el nivel de tolerancia de los afectos basándonos en las categorías del instrumento *Verbal Elaboration of Affect (VEA)* propuesto por Lecours y Bouchard. Se utilizaron narraciones de eventos dolorosos recordados por las maestras al inicio y al final del programa. Los resultados mostraron que hubo cambios positivos en la mentalización del afecto. No obstante en la discusión dejamos abierta la pregunta sobre su permanencia en el tiempo y señalamos la importancia que tiene que las maestras de primera infancia tengan la oportunidad de elaborar sus experiencias emocionales infantiles.

Palabras clave: desarrollo afectivo, relaciones interpersonales, docente de pre-escolar (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco), mentalización (Tesauro Scielo).

Palabra clave autoras: elaboración verbal de los afectos.

Changes in affect awareness through an intervention program for nursery school teachers

• **Abstract (analytical):** In the article we present the impact that an intervention program had on the elaboration of affects to favor awareness, targeting ten kindergarten teachers from the city of Cali. The objective was to identify changes in the representation forms and the level of affect tolerance. The method used was descriptive. We evaluate the representation forms and the level of

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, pertenece al área de psicología, sub-área de tratamiento y prevención psicológica. Hace parte de la investigación *Programa de intervención basado en la actividad referencial y la mentalización para maestros de niños de 4 a 6 años*, realizada entre enero 17 y diciembre 17 de 2011, financiada por la vicerrectoría académica de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Registro 00003249.

** Psicóloga, Magister en Psicología de la Universidad del Norte Colombia. Docente del Departamento de Ciencias Sociales, Grupo de investigación Desam, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo electrónico: ammesa@javerianacali.edu.co

*** Psicóloga, Magister en Psicología de la Universidad del Norte Colombia. Docente del Departamento de Ciencias Sociales, Grupo de investigación Desam, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo electrónico: acgomez@javerianacali.edu.co

affect tolerance on the basis of the categories of the instrument Verbal Elaboration of Affect (VEA) proposed by Lecours and Bouchard. Stories of painful events remembered by the teachers at the start and at the end of the program were used. The results showed that there were positive changes in the awareness of affects. Nevertheless, in the discussion we left open the question about its permanence in time and we pointed out how important it is for kindergarten teachers to have the opportunity to elaborate their emotional childhood experiences.

Key words: emotional development, interpersonal relations, preschool teachers, (Social Science Unesco Thesaurus), awareness (SciELO Thesaurus).

Author's key words: Verbal affect elaboration.

Mudanças na mentalização dos afetos em educadores de primeira infância

• **Resumo (analítico):** Neste artigo apresentamos o impacto que gerou sobre a elaboração dos afetos um programa de intervenção para favorecer a mentalização, dirigido à dez professoras de primeira infância da cidade de Cali. O objetivo foi identificar as mudanças nos modos de representação e no nível de tolerância dos afetos. O método utilizado foi o descritivo. Avaliamos a forma de representação e o nível de tolerância dos afetos baseando-nos nas categorias do instrumento Verbal Elaboration of Affect (VEA) proposto por Lecours e Bouchard. Foram utilizadas narrações de eventos dolorosos recordados pelas professoras no início e no final do programa. Os resultados mostraram que houve mudanças positivas na mentalização do afeto. Não obstante deixamos aberta na discussão a pergunta sobre a sua permanência no tempo destacamos a importância de que as professoras de primeira infância tenham a oportunidade de elaborar suas experiências emocionais infantis.

Palavras-chave: desenvolvimento afetivo, relação interpessoais, educadora de primeira infância, (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco), mentalização, (Thesaurus SciELO).

Palavra-chave autor: elaboração verbal dos afetos.

1. Introducción

El reconocimiento de la importancia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo humano ha llevado a que los Gobiernos se interesen, cada vez más, en los programas para la primera infancia. Dada la condición de dependencia del niño o niña y la importancia que tiene para su desarrollo la relación con el sujeto cuidador, se puede afirmar que el maestro o maestra puede facilitar o no el despliegue de todo su potencial humano (Mieles, Henríquez & Sánchez, 2009). Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta el incremento en el número de niños y niñas que asisten a estos programas, la formación y actualización de los maestros y maestras que trabajan con primera infancia es una necesidad (Virmani & Ontai, 2010).

Autores como Denham, Zoller y Couchoud (1999), Lecannelier (2008) y Bierman et al., (2010), señalan que la alfabetización emocional es un factor esencial en la edad preescolar. Lecannelier (2008) va más allá y afirma que es

necesario incluir el aprendizaje socio afectivo (ASA), tanto en los currículos de preescolar como en la formación de los docentes en general, para promover relaciones de apego seguro en los niños y niñas. Este autor propone el programa A.M.A.R. para capacitar a las maestras y maestros, ya que este fomenta la mentalización del otro y de sí mismo y así incide significativamente en la forma de proceder del maestro o maestra con su alumna o alumno.

La evidencia clínica muestra que la mentalización puede estimularse e incrementarse: su desarrollo adecuado favorece la salud mental mientras que sus alteraciones generan patologías como el trastorno límite de personalidad y el autismo, y está directamente relacionada con el tipo de apego (Slade, Grienemberger, Bernbach, Levy & Locker, 2005), con la integración del *self* (Beretta, Roten, Lecours, Michel & Despland, 2006, Klein, 1945, Bion, 1962, Winnicott, 1962, citados en Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998, Lecours, 2007, Lecours, Sanlian

& Bouchard, 2007, Mantilla, 2007, Sugarman, 2006) y, en general, con la capacidad que tenga el sujeto cuidador de atender las necesidades de la niña o niño (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, Slade, 1999, 2005, 2006). La mentalización, o función reflexiva del sujeto docente de preescolar, entendida como la capacidad de entender el comportamiento de sí mismo y de los otros teniendo en cuenta los estados mentales que subyacen, es un componente esencial de la calidad de su trabajo. Esta función favorece que el sujeto cuidador reconozca las necesidades de sus alumnas y alumnos (Virmani & Ontai, 2010).

Tomando como punto de referencia estas consideraciones, a continuación desarrollamos el concepto de mentalización o función reflexiva, la importancia que tiene la mentalización de los afectos con respecto al cambio psíquico; y presentamos estrategias utilizadas tanto para evaluarla como para favorecer su desarrollo.

2. Mentalización y mentalización de los afectos

El concepto de mentalización se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de imaginar estados mentales en sí mismo y en los demás. Eso significa pensar en términos de deseos, intenciones, creencias o ideas que subyacen al comportamiento (Fonagy et al., 1995). La mentalización es el proceso por medio del cual se le da sentido a lo que sucede en la mente propia o ajena, lo que implica tratar al otro como una persona y no como un objeto. En este sentido resulta evidente, por una parte, que no se trata de cualquier actividad mental y, por otra, que no es igual a pensar (Allen, 2003). La diferencia radica en que se puede reflexionar e interpretar sobre cosas y objetos inanimados, mientras que se *mentaliza* únicamente a las personas y a las relaciones interpersonales. Se trata de una capacidad intrínseca y esencial para la regulación del afecto y para la construcción de relaciones sociales (Slade, 2005).

Strawson (1985, citado en Allen, 2003), señala que los seres humanos reaccionamos “naturalmente” ante los otros según las actitudes y juicios de carácter moral con los que se expresa aprobación o rechazo,

agradecimiento o resentimiento. Así, pues, el juicio y el componente afectivo que acompañan dichas reacciones actúan como mediadores de la relación con el otro. En este sentido, la función de espejo de los padres y madres frente a las expresiones afectivas de sus hijas e hijos, y su retroalimentación, son factores importantes (Gergely & Watson, 1996). Por su parte, Fonagy et al. (2002, citado en Allen, 2003), sugieren que el primer paso de la mentalización implica la mentalización de las emociones. Para comprender qué es mentalizar, conceptos como la intencionalidad y la representación mental son claves (Allen, 2003).

La intencionalidad solo es posible en los seres que tienen una mente cuya función principal es vincular al sujeto con el ambiente y, en particular, con las personas; y está determinada por la capacidad de construir representaciones mentales, que son las ideas o creencias acerca de cómo es o cómo debe ser algo, que le dan a la mente un cierto nivel de autonomía. Por esta razón, la realidad objetiva puede no corresponder con los hechos, con las intenciones, con los deseos o con las creencias del otro. Esto es en esencia la subjetividad, el mundo individual y privado de las representaciones mentales, que le da forma a la realidad psíquica de cada sujeto (Searle, 1998, Perner, 1991, citados en Allen, 2003).

Para Allen (2003), la capacidad de representación se relaciona con la flexibilidad mental que permite imaginar de variadas maneras la misma situación, pensar en alternativas y adoptar múltiples perspectivas. La mentalización es un proceso mediante el cual patrones psicofisiológicos derivados de experiencias concretas de carácter somático y motor, se transforman en contenidos mentales, más específicamente en afectividad mentalizada (Lecorus & Bouchard, 1997, citado en Beretta et al., 2006).

De acuerdo con lo anterior, para significar las emociones es necesario que los contenidos simbólicos no sean vividos por el sujeto como experiencias concretas (Segal, 1957, citada en Beretta et al., 2006). La elaboración mental de la experiencia afectiva sólo es posible cuando se puede representar y relacionar con otras. Este proceso es imposible cuando la mente

funciona bajo el modo de ecuación simbólica, de equivalencia psíquica (Segal, 1995, Fonagy & Target, 1996, Seligman, 2007), o de funcionamiento mental no simbólico (Lecours, 2007). En estas circunstancias, la elaboración mental de la experiencia afectiva es imposible, porque no hay acceso a un espacio mental capaz de contenerla.

Simbolizar la experiencia emocional dolorosa permite un mayor nivel de tolerancia del afecto y hace posible que se pueda jugar con la realidad (Fonagy & Target, 1996). La elaboración de los conflictos intrapsíquicos supone que las experiencias concretas no simbólicas se deben traducir al lenguaje de los contenidos mentales simbólicos; de esta manera se resignifican las fuentes somática y motora de la experiencia emocional, para así poder contenerla. Esto permite que los conflictos se elaboren en el terreno de lo psíquico y, por lo tanto, no se actúen en el mundo interpersonal (Lecours, 2007, Sugarman, 2006).

Cuando no se puede contener la experiencia emocional, el sujeto se defiende del dolor a través de mecanismos como la escisión, la proyección y la disociación. No obstante, queda inmerso en poderosas emociones que no puede regular, razón por la cual predomina la tendencia a la acción (Beretta et al., 2006, Bouchard et al., 2008, Lecours, et al., 2007). Una vez se accede a formas de funcionamiento más elevadas o simbólicas, los modos más primarios o primitivos no desaparecen, lo que significa que los sujetos oscilan entre funcionamiento mental simbólico y no simbólico (Sugarman, 2006). El predominio de una u otra forma de funcionamiento mental se relaciona con la presencia de conflictos no elaborados que se externalizan en el mundo interpersonal. Eso significa que, si bien existe una tendencia natural a la mentalización, las personas pueden dejar de hacerlo temporalmente (Strawson, 1985, citado en Allen, 2003).

En síntesis, la traducción de experiencias concretas de carácter no simbólico al lenguaje de los contenidos mentales-simbólicos ocurre cuando se alcanzan niveles más elaborados o altos de mentalización. Esto -de acuerdo con algunos autores- contribuye a la elaboración verbal de los afectos y al cambio psíquico,

que es hacia donde dirigen la atención los desarrollos recientes en psicoanálisis (Beretta, et al., 2006, Sugarman, 2006, Lecours, et al., 2007, Bouchard, et al., 2008).

Para hablar de la elaboración verbal del afecto, primero es necesario aclarar qué se entiende por afecto. Las teorías contemporáneas consideran que se trata de representaciones de los estados del *self* cuyas raíces provienen de esquemas afectivos de movimiento corporal o de situaciones intersubjetivas (Jones, 1995, Spezzano, 1993, citados en Beretta et al., 2006). Se trata de fenómenos psicobiológicos, cuyo punto de partida es el componente somático que lleva a la acción. Dado el vínculo entre los aspectos somáticos y la acción o lo comportamental, se establece que la elaboración de los afectos modifica la tendencia a actuarlos (Krystal, 1988, citado en Lecours, 2007, Lecours et al., 2007).

La modificación de esa relación se asocia con las ideas de cambio psíquico (Beretta, et al., 2006, Seligman, 2007), de posición depresiva (Stein, 2003), de función alfa (Bion, 1980) y de funcionamiento mental simbólico (Lecours, 2007, Sugarman, 2006), todas estrechamente relacionadas con la mentalización de los afectos. El cambio psíquico implica el paso desde el funcionamiento mental concreto y las reacciones reflejas hacia un modo más abstracto, con predominio del componente reflexivo, que interviene como regulador del comportamiento (Aron, 1993, citado en Sugarman, 2006). Esto es esencial en psicoterapia, pues en la medida en que los pacientes y las pacientes puedan usar las palabras para comunicar y pensar sus procesos internos, encuentran alivio para sus tensiones (Spezzano, 1993, Chapiro, 2000, Busch, 1995a, 1999, citados en Sugarman, 2006). La mayor elaboración de la experiencia afectiva impide que se actualicen relaciones con objetos internos persecutorios, facilita la reparación y el reconocimiento de las bondades del objeto, y permite pasar así de la posición esquizoparanoide a la posición depresiva (Lecours, 2007, Mantilla, 2007, Stein, 2003). Por otra parte, la ampliación de la conciencia sobre el funcionamiento de la propia mente está estrechamente relacionado con el *insight* y

puede ser considerado como un logro, a la luz de la teoría de la mente (Sugarman, 2006).

En definitiva, la mentalización contribuye al contacto que tenga el sujeto con su realidad psíquica o universo subjetivo. Eso significa tener un mayor conocimiento de la mente, lo que incluye una mayor elaboración del afecto y permite el acceso a la conciencia de contenidos reprimidos; todo esto deriva en un cambio psíquico. Por esta razón, el desarrollo de la mentalización es una estrategia efectiva de prevención y de intervención en los campos clínico, educativo y social.

A continuación haremos una revisión de algunos de los programas que se han realizado para incrementar la mentalización en diversas poblaciones y contextos.

3. Programas e intervenciones basados en la mentalización

La capacidad de mentalización es importante para el desarrollo de un proceso terapéutico de orientación psicoanalítica. Las técnicas interpretativas orientadas al *insight* pueden promover la mentalización solo en pacientes que ya la tienen desarrollada con algún grado de fortaleza. Para quienes no la tienen, la experiencia afectiva no puede acceder al lenguaje simbólico y ser elaborada (Sugarman, 2006, Lecours, 2007). Tampoco son útiles las interpretaciones en pacientes que a pesar de no tener dificultades con los contenidos mentales, sí las tienen con el proceso mismo de mentalización, como sucede con el trastorno límite de la personalidad (Allen et al., 2008). En estos casos, a pesar de que el funcionamiento mental es simbólico, la capacidad de mentalizar está alterada o es insuficiente y hace difícil la contención y regulación del afecto. Los contextos psicoterapéuticos que promueven la mentalización se caracterizan porque el sujeto terapeuta mantiene una actitud de curiosidad inquisitiva, propicia que el vínculo terapéutico se desarrolle en un ambiente emocional neutro (ni muy cálido ni muy frío), hace intervenciones simples que van al punto, busca que se exploren los estados mentales, y valida la experiencia del sujeto paciente antes de introducir otros sentidos o alternativas posibles (Allen et al., 2008).

Las intervenciones basadas en la mentalización requieren que se tenga conciencia del funcionamiento mental, y para lograrlo las intervenciones de apoyo son idóneas, cuando se enfocan en la transferencia. El terapeuta o la terapeuta debe contribuir a que el sujeto paciente comprenda cómo funciona su mente y la de otros, más que centrarse en los contenidos mentales en sí mismos. Inicialmente, la atención está puesta sobre los procesos y, posteriormente, en la elaboración de la experiencia emocional (contenido), para que sean más eficaces (Bateman & Fonagy, 2008, citado en Allen et al., 2008, Lecours, 2007, Sugarman, 2006).

La capacidad de mentalizar se desarrolla espontáneamente, pero también es posible favorecer su desarrollo a través de programas psicoeducativos como el de pacificación escolar de Twemlow y Fonagy (2006), y el propuesto por Haslam-Hopwood, Allen, Stein y Bleiber (2006). Este último hacía parte de un conjunto de estrategias de carácter individual y grupal para el acompañamiento de pacientes de una institución mental en la reinserción a su medio familiar; por este motivo se desconoce el efecto particular del programa sobre la mentalización.

A continuación describimos los talleres propuestos por Haslam-Hopwood, et al. (2006), porque sirvieron de base para la creación del programa que evaluamos en el presente estudio. 1) Contar historias a partir de imágenes del Test de Relaciones Objetales de Phillipson, las cuales son comentadas para que todos los integrantes del grupo puedan escuchar las distintas versiones; 2) crear metáforas para representar y comunicar al grupo una emoción. Se comparten las metáforas y se comparan las interpretaciones que dan quienes las escucharon con la emoción que quiso representar quien las produjo; 3) hacer descripciones de sí mismo centradas en los estados mentales para focalizar la atención de los sujetos participantes en sus aspectos internos; 4) inferir estados mentales a partir de la descripción de hechos sucedidos en situaciones interactivas significativas; 5) inferir estados mentales a partir de la reflexión sobre eventos interactivos imaginados, que anticipan conflictos posibles en el futuro cercano; y, por último, 6) representar interacciones

conflictivas recientes con otros desde diferentes perspectivas, a través de juegos de roles.

La mentalización también ha sido fundamental en el tratamiento de traumas asociados al apego, debido a que, en esencia, estos se dan por fallas de dicha capacidad en el sujeto cuidador, lo que impide su desarrollo en el niño o niña. Conforme a lo anterior, un aspecto central en las intervenciones es crear un ambiente de seguridad que le permita a la persona acercarse a sentir, a pensar y a hablar sobre su trauma (Allen et al., 2008, Mantilla, 2007) para que lo haga de manera organizada (Lecours, 2007).

Ahora bien, específicamente en el medio escolar y en la primera infancia, se encuentra la capacitación para maestros y maestras A.M.A.R. que mencionamos inicialmente. Se trata de un programa compuesto por cuatro pasos: primero, centra la atención en el apego, entendido como el establecimiento de vínculos positivos (A); posteriormente, promueve la mentalización que hace el sujeto docente del alumno o alumna (M); luego, focaliza la automentalización (A); y finalmente, se dirige a la regulación (R), que corresponde a lo que puede hacer el maestro o maestra para calmar, proteger y contener el estrés o la conducta problemática del niño o niña (Lecannelier, 2008).

Con respecto a las capacitaciones para maestros y maestras encontramos que, en general, los programas que se basan en la mentalización son pocos y usualmente están dirigidos a promover cómo se piensa al niño o niña y lo que este genera en la persona adulta (Lecannelier, 2008, Virmani & Ontai, 2010); y tienen poco énfasis en la elaboración de las experiencias emocionales de carácter infantil de los sujetos docentes, lo que incide de manera fundamental en el quehacer con los niños. Cuando los cuidadores y cuidadoras se vuelven más sensibles y reflexivos frente a su propia historia y a sus figuras significativas, les es posible sintonizarse mejor con la experiencia emocional de las personas con las que interactúan y con los niños y niñas que tienen a su cargo (Virmani & Ontai, 2010).

Con base en esta situación implementamos y evaluamos un programa con el que buscamos llenar ese vacío.

4. Evaluación de la mentalización

Con respecto a la evaluación de la mentalización encontramos en la literatura diversos manuales e instrumentos. Uno es el *Reflective-Functioning Manual* (Fonagy et al., 1998), para medir la función reflexiva a partir de los relatos obtenidos en la aplicación de la Entrevista de Apego Adulto (Main, 1991). También está el *Mind-mindedness coding manual* (Meins & Fernyhough, 2006), para medir los estados mentales que los sujetos adultos atribuyen a los niños y a las niñas, fundamentalmente en etapa preverbal. El *Reading the Mind in the Eyes Test* (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plum, 2001) es otro instrumento diseñado para evaluar la mentalización en personas con autismo altamente funcional o síndrome de asperger.

Ahora bien, teniendo en cuenta la relación entre mentalización, elaboración del afecto, regulación y cambio psíquico, describimos a continuación el modelo *Verbal Elaboration of Affect* (VEA) de Lecours y Bouchard (1997, citado en Beretta et al., 2006, Bouchard et al., 2008, Lecours et al., 2007). Este modelo fue creado para medir el nivel de mentalización del afecto, a partir de lo observable en el discurso del sujeto. VEA está conformado por dos dimensiones o facetas, con las que se hace una descripción operacional de la mentalización. Una, corresponde a los modos o canales de representación usados en el discurso verbal para describir el afecto; y otra tiene que ver con los niveles de tolerancia y abstracción del afecto, es decir, con la forma en que se maneja (Lecours & Bouchard, 1997, citado en Lecours et al., 2007). Las dimensiones de VEA describen la cualidad y la cantidad de representaciones mentales asociadas a la experiencia emocional. Los niveles más elaborados en ambas dimensiones -modo de representación y nivel de tolerancia-, suponen que el sujeto tiene una mayor habilidad para tolerar, modular y elaborar los afectos (Beretta et al., 2006, Bouchard et al., 2008; Lecours et al., 2007). Es importante anotar que para evaluar el cambio psíquico se debe centrar la atención en los afectos negativos, puesto que al ser problemáticos son más difíciles de contener y mentalizar (Bouchard et al., 2008).

De acuerdo con lo que hasta aquí hemos planteado, en el presente trabajo buscamos responder esta pregunta: *¿Cambian los modos de representación y los niveles de tolerancia del afecto en las maestras de primera infancia que asistieron a un programa de capacitación basado en la mentalización?*

5. Método

Utilizamos un método descriptivo cuantitativo que emplea, como recurso adicional de cualificación el análisis de contenido. Hicimos mediciones antes y después, con el fin de evaluar los efectos del programa implementado para mejorar la mentalización.

Participantes

Trabajamos con diez maestras jardineras de primera infancia (el grupo inicial fue de 12 pero dos desertaron) que estaban inscritas en un programa más amplio de formación para docentes de primera infancia, en un colegio de Fe y Alegría, apoyado por la compañía de Jesús, en el barrio el Vallado de la ciudad de Cali. La mayoría pertenecía al estrato dos y su nivel educativo era bachillerato. Formaban un grupo heterogéneo en cuanto a la edad (entre 18 y 50 años) y el estado civil (soltero, casado y separado). Algunas trabajaban con niños y niñas, y otras estaban allí porque aspiraban a hacerlo.

Instrumento

Utilizamos las categorías del modo de representación y del nivel de tolerancia del afecto definidas a priori en el modelo *Verbal Elaboration of Affect* (VEA) de Lecours y Bouchard (1997), tal como aparecen en los artículos de Beretta et al. (2006), y no accedimos al manual de calificación (Bouchard et al., 2008, y Lecours et al., 2007). Las escogimos porque permiten identificar los cambios en la mentalización de los afectos en las narraciones y por la relevancia científica de los autores que lo proponen. A continuación presentamos una descripción de las categorías que sirvieron de

punto de referencia para clasificar y analizar los datos.

En el modo de representación -la primera dimensión de la mentalización del afecto-, se distinguen cuatro canales de expresión que están estrechamente relacionados con los componentes clásicos de la emoción. Cada nivel alude a la forma (canal-modo) de representación usado para describir la experiencia emocional de acuerdo con un orden de menor a mayor elaboración: 1) El *somático* es el más básico. El afecto se representa a través de la verbalización de sensaciones fisiológicas de tipo involuntario (desmayo, dolor, vómito, etcétera). En este sentido se afirma que el cuerpo habla. 2) El *motor* sigue siendo un nivel básico. El afecto se manifiesta a través del cuerpo pero, a diferencia del anterior, se refiere a comportamientos: el cuerpo voluntario habla. 3) La *Imaginería* es un modo más elaborado. El afecto se expresa a través del uso de metáforas y de esta manera adquiere el carácter de contenido mental. 4) El *Verbal* es el canal más complejo o elaborado de representación. El afecto se expresa a través del uso objetivo y adecuado del lenguaje común socialmente aceptado.

La segunda dimensión de VEA es la tolerancia y abstracción del afecto. La constituyen cinco niveles, que igualmente describen un orden ascendente de complejidad: 1) El *Impulso disruptivo* es el más primitivo o básico y equivale al *acting out*. La emoción se expresa a través de la tendencia descontrolada a la acción porque el yo no la tolera. Por ejemplo, se habla de una pelea, en lugar del sentimiento de rabia; o de un ataque de pánico o un desmayo, en lugar de una respuesta controlada de miedo normal. La acción no es reflexiva y, por lo tanto, el afecto no es vivido como una experiencia individual y subjetiva. En estos casos, la experiencia afectiva puede estar fuera de la conciencia (representación implícita) o dentro de ella (representación explícita); aun así, no es contenida. 2) El *Impulso moderado* comparte con el anterior la ausencia de reflexividad y la descarga a través de la acción, pero en el moderado se preserva la función adaptativa del yo, lo que da lugar al carácter controlado en el que se inscribe el comportamiento. La expresión del afecto es espontánea pero adaptativa. Por ejemplo, la risa

o el llanto sustituyen sentimientos de felicidad o tristeza. 3) *La Externalización* es un nivel en el que se reconoce el afecto explícitamente, pero no se acepta como una experiencia subjetiva, sino como una respuesta, como una reacción ante un agente externo o como una experiencia generalizada y compartida por un grupo de personas. A diferencia de los niveles anteriores, se reconoce la experiencia emocional explícitamente pero luego se expulsa. Se toma distancia del afecto a través de racionalizaciones e intelectualizaciones, con las que se explican las emociones. 4) *La Apropiación* es un nivel en el que el afecto se tolera y se vive como una experiencia de carácter interna e individual, es decir, subjetiva. La persona habla del afecto en un lenguaje yoico; lo expresa de manera abstracta o simbólica, aunque continúa sin conocer el significado que tiene para sí mismo. 5) *La Reflexión asociativa* es el nivel más elaborado y, en ocasiones, equivale al *insight*. Además del reconocimiento y la apropiación, el afecto adquiere significado. Ahora es posible tolerar el afecto negativo; la experiencia emocional adquiere sentido o se enriquece con la inclusión de nuevos significados, gracias a la organización y reorganización de representaciones mentales y de redes asociativas. En este nivel se verbaliza el afecto, se conoce su significado y se vive como un producto mental.

Procedimiento

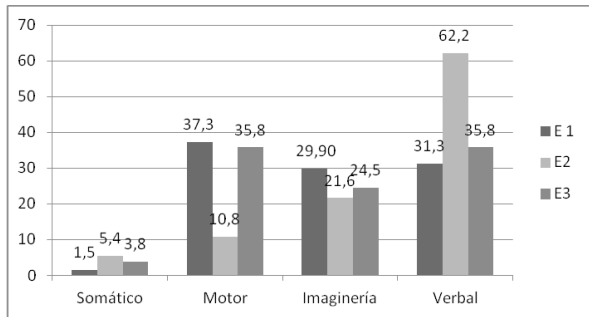
Llevamos a cabo ocho reuniones tipo taller, con una duración de dos horas cada una. En la reunión de apertura les explicamos el objetivo del programa y les pedimos que escribieran un episodio de relación conflictivo con una persona significativa de su infancia (E1). Debían describir los hechos y añadir una reflexión para explicar lo que creían que habían pensado y sentido las personas comprometidas en el relato. En las siguientes seis reuniones hicimos talleres para promover la mentalización. Tomamos como referencia las actividades del programa psicoeducativo de Haslam-Hopwood, et al. (2006), pero hicimos algunas modificaciones. Las actividades realizadas consistieron en contar historias a partir de una lámina del Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray

(1987), construir metáforas para describir estados emocionales, inferir estados mentales a partir de la descripción de hechos, del análisis de una viñeta de un episodio de relación, y de juegos de roles. En la octava y última reunión les pedimos que repensaran el episodio inicial (E1) teniendo en cuenta si podían modificar o añadir cosas adicionales a las ya narradas y así obtuvimos un segundo episodio (E2). Finalmente, las invitamos a narrar un nuevo episodio de relación conflictivo con una persona significativa de la infancia (E3).

Para evaluar E1, E2 y E3, tomamos los afectos presentes en los relatos y les asignamos el signo positivo o negativo, de acuerdo con el carácter de gratificación o frustración que tenía para el sujeto la experiencia afectiva; esto lo hicimos con base en la clasificación del Manual de Identificación de Contenidos Afectivos, MICA (Lecours, 2002b citado en Beretta et al., 2006). Luego identificamos el modo de representación y el nivel de tolerancia del afecto, de acuerdo con la descripción de las categorías que aparecen en los artículos de Beretta et al., (2006), Bouchard et al., (2008) y Lecours et al., (2007). Observamos la frecuencia en que aparecía cada modalidad del afecto en todo el grupo y en cada uno de los tres episodios de relación; presentamos los porcentajes en la gráfica de resultados. La evaluación inicialmente la hicimos las dos psicólogas investigadoras de manera individual y, posteriormente, comparamos y discutimos la información hasta llegar a acuerdos, para garantizar la validez de los resultados. Por último, procedimos a calcular los porcentajes. Para medir el impacto del programa en la mentalización de los afectos comparamos las evaluaciones de E1 con las evaluaciones de E2 y E3.

6. Resultados

En la gráfica 1, mostramos los porcentajes de cada categoría en los modos de representación.



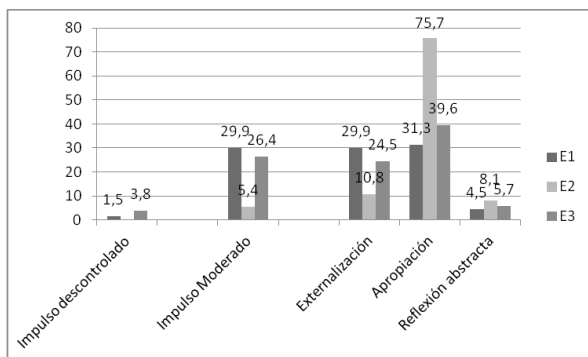
Gráfica 1. Modos de representación en los tres episodios de relación E1, E2 y E3

Modos de representación

En términos generales, en la gráfica 1 observamos que al comparar los porcentajes de los episodios, las mayores variaciones se encuentran entre E1 y E2. En el modo verbal se duplicó el porcentaje y aquí encontramos la mayor variación, que pasó de 31.3 a 62.2. En contraposición, disminuyó el modo motor de representación, que pasó de 37.3% a 10.8%.

De otro lado, al comparar los modos de representación del afecto entre E1 y E3, vemos que se mantiene la misma tendencia: las jardineras privilegian los modos motor y verbal de representación. No obstante, también hay cambios leves en los porcentajes: el modo motor disminuyó, ya que pasó de 37.3 a 35.8, y el verbal aumentó, de 31.3 a 35.8.

En la gráfica 2 mostramos los porcentajes de cada categoría en los niveles de tolerancia de los afectos.



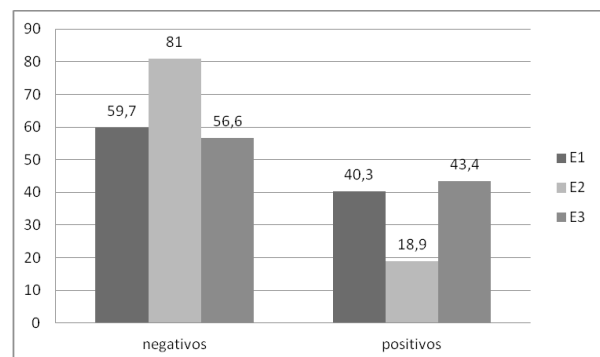
Gráfica 2. Niveles de Tolerancia y abstracción del afecto en los tres episodios de relación E1, E2 y E3

Niveles de tolerancia y abstracción del afecto

Las mayores variaciones se dieron al comparar los porcentajes de E1 y E2, como se observa en la gráfica 2. Observamos que no hay mayores cambios al comparar E1 y E3; empero, igual que con los modos de representación, también en esta dimensión se manifestaron algunas modificaciones.

Al comparar E1 y E2 observamos que en los dos niveles que dan cuenta de una mayor contención del afecto se incrementaron los porcentajes de la siguiente manera: la apropiación pasó de 31.3% a 75.7% y la reflexión abstracta de significados de 4.5% a 8.1%. Por otro lado, los tres primeros niveles asociados con menor contención disminuyeron así: el nivel de impulso descontrolado desapareció, el impulso moderado pasó de 29.8% a 5.4%, y la externalización de 29.9% a 10.8%.

Asimismo, entre E1 y E3 observamos un incremento en el nivel de tolerancia, especialmente en los dos últimos niveles: la apropiación pasó de 31.3% a 39.6% y la reflexión abstracta de significados, de 4.5% a 5.7%. Simultáneamente disminuyeron los tres primeros niveles que se caracterizan por la puesta en acto o la expulsión del afecto. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estos cambios en los porcentajes no son tan marcados como los observados al comparar E1 y E2.



Gráfica 3. Signos del afecto en los tres episodios de relación E1, E2 y E3

Signo del afecto

Al comparar E1 y E2, como se ve en la gráfica 3, el porcentaje del afecto positivo disminuyó más de la mitad, pasó de 40.3% a 18.9%, y el afecto negativo subió de 59.7% a 81%.

Por otra parte, entre E1 y E3 observamos la misma tendencia, si bien presentaron modificaciones menores en los porcentajes. Los afectos positivos disminuyeron de 59.7% a 56.6% y los afectos negativos se incrementaron de 40.3 % a 43.4%.

7. Discusión

Partiendo de la pregunta que pretendimos responder: *¿Cambian los modos de representación y los niveles de tolerancia del afecto en las maestras de primera infancia que asistieron al programa de capacitación, basado en la mentalización?*, podemos decir que sí se dieron cambios en las dos dimensiones de la mentalización. Más aún, las modificaciones encontradas insinúan que las maestras alcanzaron niveles más elaborados en la mentalización de los afectos, ya que los modos de representación y los niveles de tolerancia se incrementaron. Adicionalmente, mentalizaron en mayor medida emociones o afectos de signo negativo, que son los más apropiados para evaluar dicha capacidad, como lo plantean tanto Fonagy y Target (1996a), como Lecours (2007) y Sugarman (2006). Estos afectos son más difíciles de contener y mentalizar por ser más problemáticos (Bouchard et al., 2008).

De manera más específica, los cambios son mayores cuando se compara la mentalización de un mismo episodio de relación antes y después del programa que cuando los episodios comparados son diferentes.

A continuación proponemos algunas posibles explicaciones para darle sentido a las diferencias encontradas en las dos comparaciones realizadas.

Al contrastar E1 y E2, en la primera dimensión de la mentalización o modos de representación de los afectos, observamos que hubo un incremento en el modo verbal junto con la disminución del modo motor. Esto podría significar que en E2 las docentes elaboraron

más y mejor los afectos involucrados en ese episodio de relación infantil evocado. Los afectos se expresaron predominantemente a través de un canal más abstracto o simbólico, como lo es el modo verbal. Esto podría explicarse considerando que la mentalización se incrementa en contextos de seguridad (Slade, et al., 2005), y es probable que el tipo de actividades y la actitud de las investigadoras hubiera permitido la creación de un espacio de contención que favoreciera dichos cambios. Este resultado concuerda con lo planteado por Allen, Fonagy y Bateman (2008), en cuanto a la importancia de la creación de un espacio mental como condición necesaria para la elaboración de conflictos infantiles.

En la segunda dimensión de la mentalización, referida a los niveles de tolerancia del afecto, observamos que el impulso descontrolado desapareció y la tendencia a la acción y el impulso moderado disminuyeron, indicativos de poca mentalización y asociados a las fallas en la autorregulación. También disminuyó el nivel de externalización, asociado con el uso de mecanismos defensivos como la expulsión, la proyección y la identificación proyectiva, entre otros, lo que podría asociarse con un funcionamiento propio de la posición depresiva (Stein, 2003). Del mismo modo, vemos que aumentaron los porcentajes de los niveles de apropiación y reflexión abstracta, que corresponden a los niveles de mayor tolerancia del afecto. Según estos resultados creemos que, en términos de elaboración del conflicto infantil manifestado en ese episodio de relación, la mejor mentalización no alcanzó el nivel deseable de resignificación de la experiencia afectiva, que tiene lugar a través del *insight* y que apoyaría la idea de la elaboración del trauma. Por esta razón, concluimos que el efecto positivo del programa consistió en que un aspecto del conflicto infantil escenificado por las docentes en el primer episodio de relación, se llevó a un espacio mental, lo cual es un paso previo e indispensable para su elaboración (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, Sugarman, 2006, Lecours, 2007).

Esto fue posible gracias a procesos de simbolización estrechamente vinculados con la mentalización, que es el terreno donde los

conflictos psíquicos son susceptibles de ser elaborados y resignificados (Sugarman, 2006, Lecours, 2007). Sin embargo, como ya lo dijimos, no creemos que se haya alcanzado ese nivel de elaboración.

Adicionalmente, observamos que en este segundo momento las docentes mentalizaron más los afectos de signo negativo, lo que mostraría que se alcanzaron mayores niveles de reconocimiento y de regulación del afecto, lo cual se asocia al cambio psíquico (Bouchard et al., 2008). En la misma línea de ideas podríamos afirmar que los talleres tuvieron un impacto positivo porque contribuyeron a la elaboración de algún aspecto de un conflicto infantil (Fonagy & Target, 1996a, Sugarman, 2006, Lecours, 2007).

No obstante, en los resultados positivos del impacto del programa a los que hemos hecho referencia al comparar E1 con E2, también encontramos datos que muestran que su efecto fue menor. Esto lo vimos al comparar E1 con E3. En este caso, la magnitud de las variaciones observadas en los porcentajes es mucho menor, aunque vale la pena resaltar que se mantienen las mismas tendencias que se manifestaron en la primera comparación. Los porcentajes de los modos de representación, los niveles de tolerancia y abstracción, y el signo del afecto, son parecidos en los dos episodios. Observamos una disminución en el modo motor, canal más concreto de representación del afecto, junto con un aumento en el modo verbal, lo cual indica mejores niveles de elaboración simbólica.

En lo que respecta a los niveles de tolerancia del afecto vimos una disminución en el porcentaje del impulso moderado y en la externalización. Simultáneamente aumentó el porcentaje del nivel de apropiación del afecto y de la reflexión abstracta de significados. Todo esto es indicativo de una mejoría en la capacidad de mentalización. Sin embargo, también encontramos un pequeño incremento en el nivel del impulso descontrolado, con la duplicación del porcentaje (Ver gráfica 2). En este sentido podemos decir que cuando las docentes se enfrentaron a la tarea de mentalizar un nuevo episodio relacional, infantil y conflictivo, la inercia predominó. Emplearon

las formas de funcionamiento mental que acostumbran utilizar y, por lo tanto, de nuevo fue difícil mantener el conflicto en el terreno mental, donde es susceptible de mayores niveles de elaboración.

Con base en lo anterior podemos afirmar que los talleres incidieron positivamente, ya que las maestras pudieron elaborar mejor los afectos asociados al episodio que narraron en el primer taller. Creemos que ese episodio podría estar asociado con su elección vocacional, pero esto es algo que no es posible verificar con la información de la que disponemos.

Por otro lado consideramos que, si bien se dieron cambios positivos en la mentalización de los afectos, estos son insuficientes para garantizar la mejor elaboración de otros episodios conflictivos de la historia personal de las docentes, como observamos en E3. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Sugarman (2006), para quien coexisten formas de funcionamiento más elaborado con otros de menor nivel entre los que oscilan los sujetos, dependiendo de la naturaleza del conflicto expresado.

No tenemos datos que permitan concluir que la participación en el taller incidió positivamente en la relación de las maestras con sus alumnos y alumnas; mas sería interesante hacer un seguimiento que permita establecerlo (Lecannelier, 2008, Virmani & Ontai, 2010).

En términos generales consideramos que a través de los talleres no se consiguen cambios estructurales en el modo de funcionamiento mental de las docentes; sí, posiblemente, un importante nivel de alivio con respecto a algunos conflictos como lo refieren Spezzano (1993), Chapiro (2000) y Busch (1995a, 1999), (citados en Lecours, 2007, Sugarman, 2006).

Una de las limitaciones del estudio es que no permite observar si los cambios tienen permanencia en el tiempo, y otra es que no se puede saber si los cambios se reflejaron en una mejor relación de las jardineras con los niños y niñas a su cargo. Sin embargo, teniendo en cuenta que la elaboración de conflictos internos de origen infantil determina la capacidad que tiene el sujeto cuidador para recibir, contener y ayudar al niño o niña a modular la experiencia emocional (Slade, 1999, 2005, 2006, Mantilla,

2007), es factible pensar que los cambios observados podrían incidir de manera positiva en las relaciones maestra-alumno o alumna.

Vale la pena recordar que se trataba de un programa psicoeducativo y no de un proceso psicoterapéutico grupal, dirigido a promover la mentalización, y no exclusivamente a la elaboración de conflictos internos de carácter infantil en las docentes.

Para finalizar, queremos enfatizar en la importancia de incluir en los planes de estudio de las maestras preescolares y de los sujetos profesionales que trabajan con niñas y niños asignaturas o actividades que los lleven a pensar en sus propias vidas emocionales. Consideramos que solo desde estas reflexiones y vivencias es posible un mejor, más responsable e integral desempeño en las labores con los niños y niñas a su cargo.

Lista de referencias

- Allen, J. (2003). Metalizing. *Bulleting of the Menninger Clinic*, 67(2), pp. 91-112. Doi: 10.1521/bumc.67.2.91.23440.
- Allen, J., Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing Inc.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plum, I. (2001). The "Reading The Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 2(2), pp. 241-251. Doi:10.1111/1469-7610.00715.
- Beretta, V., De Roten, Y., Lecours, S., Michel, L. & Despland, J. (2006). Mentalization of affects. An exploratory study of psychic elaboration and insesión expression of affects during a brief psychodynamic intervention for depression. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 14 (2), pp. 326-349.
- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R. & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program. The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), pp. 156-168. Doi:10.1037/a0018607.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Bouchard, M. A., Lecours, S., Tremblay, L., Target, M., Fonagy, P. & Schachter, A. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25 (1), pp. 47-66. Doi:10.1037/0736-9735.25.1.47.
- Denham, S., Zoller, D. & Couchoud, E. (1999). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), pp. 928-936. Doi:10.1037/0012-1649.30.6.928.
- 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*. In S. R. Muir & J. Kerr (eds.) *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives*, (pp. 233-279). New York: Analytic Press.
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Jugando con la realidad-I. Teoría de la mente y el desarrollo normal de la realidad psíquica. *Libro anual de psicoanálisis*, XII, pp. 11-26.
- 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.
- Gergely, G. & Watson, J. S. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self awareness and self control in infancy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, pp. 1181-1212.
- Haslam-Hopwood, G., Allen, J., Stein, A. & Bleiber, E. (2006). Enhancing mentalizing through psycho-education. En J. G. Allen & P. Fonagy (eds.) *Handbook of mentalization-based treatment*, (pp. 249-267). London: John Wiley & Sons, Ltd.

- Lecannelier, F. (2008, noviembre 28-29). Capacitación para el fomento del apego y el aprendizaje socio-afectivo en la edad preescolar (A.M.A.R). Seminario. Pontificia Universidad Javeriana, Cali (notas del seminario). Colombia.
- Lecours, S. (2007). Supportive interventions and nonsymbolic mental functioning. *Int. J Psychoanal*, 88, pp. 895-915. Doi:10.1516/u7gk-3g8h-1532-2152.
- Lecours, S., Sanlian, N. & Bouchard, M. A. (2007). Assessing verbal elaboration of affect in clinical interviews: Exploring sex differences. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71(3), pp. 227-247. Doi:10.1521/bumc.2007.71.3.227.
- Main, M. (1991). *Adult attachment interview protocol*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2005, de: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aai_interview.pdf
- Mantilla, C. (2007). The Theory of thinking and the capacity to mentalize: A comparison of Fonagy's and Bion's models. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), pp. 189-198.
- Meins, E. & Fernyhough, C. (2006). *Mind-mindedness coding manual*. Durham, UK: Durham University.
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M. & Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12 (1), pp. 43-59.
- Murray, H. (1987). *TAT Test de apercepción temática*. Buenos Aires: Paidós.
- Segal, H. (1995). *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Seligman, S. (2007). Mentalization and metaphor, acknowledgment and grief: Forms of transformation in the reflective space. *Psychoanalytic Dialogues*, 17 (3), pp. 321-344. Doi:10.1080/10481880701413538.
- Slade, A. (1999). Representation, symbolization, and affect regulation in the concomitant treatment of a mother and child: Attachment theory and child psychotherapy. *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professionals*, 19 (5), pp. 797-830. Doi: 10.1080/07351699909534277.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment y Human Development*, 7 (3), pp. 269-283. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616730500245906>.
- Slade, A. (2006). Reflective parenting programs: Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26 (4), pp. 640-657. Doi:10.1080/07351690701310698.
- 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. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616730500245880>.
- Stein, H. (2003). Mentalization with reservations. *Bulletin of Menninger Clinic*, 62 (2), pp. 143-149. Doi:10.1521/bumc.67.2.143.23446.
- Sugarman, A. (2006). Mentalization, insightfulness, and therapeutic action. The importance of mental organization. *Int J. Psychoanal*, 87, pp. 965-987. Doi: 10.1516/6dgh-0kjt-pa40-rex9.
- Twemlow, S. W. & Fonagy, P. (2006). Transforming violent social system into non-violent mentalizing systems: an experiment in schools. En J. G. Allen & P. Fonagy (eds.) *Handbook of Mentalization-Based Treatment*, (pp. 249-267). London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Virmani, E. A. & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in child care: Does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal*, 31 (1), pp. 16-32. Doi:10.1002/imhj.20240.

Referencia para citar este artículo: Castro, P. J., Van der Veer, R., Burgos-Troncoso, G., Meneses-Pizarro, L., Pumarino-Cuevas, N. & Tello-Viorklums, C. (2013). Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 703-718.

Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional*

PABLO J. CASTRO**

Centre for Child and Family Studies, Leiden University, Leiden, The Netherlands.
Profesor Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

RENÉ VAN DER VEER***

Professor Leiden University, Leiden, The Netherlands.

GESTER BURGOS-TRONCOSO****

Estudiante Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

LUIS MENESES-PIZARRO*****

Egresado Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

NATALIA PUMARINO-CUEVAS*****

Estudiante Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

CAROLINA TELLO-VIORKLUMDS*****

Estudiante Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

Artículo recibido en febrero 6 de 2013; artículo aceptado en mayo 17 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este artículo reportamos los hallazgos encontrados en un estudio acerca de las teorías subjetivas o personales presentes en una muestra constituida por nueve libros latinoamericanos con consejos para padres y madres, basados en la educación emocional de los hijos y de las hijas. **Objetivo:** describir las teorías subjetivas presentes en los libros latinoamericanos con consejos para padres y madres, específicamente acerca de la educación emocional de sus hijas e hijos en la primera infancia. **Metodología:** Esta investigación fue de carácter cualitativo,

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: Psicología; subárea: Psicología del Desarrollo Humano. Área: Educación; subárea: Tópicos Específicos de la Educación) se deriva de un estudio de mayor escala, "Las Teorías Subjetivas de los Textos de Ayuda para Padres en Latinoamérica, Contraste con Europa Occidental", investigación Postdoctoral del primer autor, Universidad de Leiden (Países Bajos), realizado entre marzo de 2012 y mayo de 2013. La investigación se realizó en el contexto de la Beca de Postdoctorado en el Extranjero que ganó el primer autor y que otorgó "Becas Chile" (Conicyt). El proyecto fue avalado por Conicyt y por el Departamento de la Universidad de Leiden en el que fue realizado.

** Psicólogo. Doctor en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico: pablocastro@userena.cl

*** MSc. Experimental Psychology, Free University of Amsterdam (Países Bajos). PhD. Social Sciences, Leiden University (Países Bajos). Casimir profesor del Centre for Child and Family Studies de la Universidad de Leiden (Países Bajos). Correo electrónico: veer@fsw.leidenuniv.nl

**** Estudiante de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico: gester.burgos@gmail.com

***** Egresado de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico: luis_meneses@yahoo.es

***** Estudiante de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico: n.pumarino.cuevas@gmail.com

***** Estudiante de psicología de la Universidad de La Serena. Correo electrónico: caro.telloviork@gmail.com

con aportes de la escuela *Grounded Theory* (teoría fundamentada), mediante un análisis apoyado por codificación abierta y codificación temática. **Resultados y conclusiones:** Encontramos tres principales categorías de códigos: 1) Estimulación del desarrollo afectivo o emocional; 2) formación moral y 3) rol de los padres y de las madres, planteadas con algo de alarmismo y determinismo psicológico, respecto de la infancia sobre los conflictos psicológicos de la adultez.

Palabras clave (Tesoro de Ciencias Sociales, de la Unesco): primera infancia, crianza del niño, desarrollo emocional.

Palabras clave autores: educación emocional, libros con consejos para padres, teorías subjetivas, consejos sobre la crianza, libros de divulgación, libros de auto ayuda, investigación en crianza.

Subjective theories in Latin Americans parenting books, about emotional education

• **Abstract (analytical):** In this article we report the findings found in a study about the subjective or personal theories present in a sample made up of nine Latin American books with advice on parenting, based on the emotional education of children. **Objective:** to describe the subjective theories present in the Latin American books with tips on parenting, specifically about the emotional education of children in their early childhood. **Methodology:** The research had a qualitative character, with contributions from the Grounded Theory School, by means of an analysis supported by open encoding and thematic encoding. **Results and findings:** We found three main categories of codes: 1) Stimulation of the affective or emotional development; 2) moral formation and 3) the role of parents, put forward with a little bit of alarmism and psychological determinism, in respect of childhood on the psychological conflicts of adulthood.

Key words (Social Sciences Unesco Thesaurus): early childhood, child rearing, emotional development.

Authors key words: emotional education, parenting books, subjective theories, parenting advice, popular books, self-help books, child-rearing research.

Teorias subjetivas em livros latino-americanos de criação, a respeito da educação emocional

• **Resumo (analítico):** Neste artigo apresentamos os resultados encontrados em um estudo sobre as teorias subjetivas ou pessoais presentes em uma amostra constituída por nove livros latino-americanos com conselhos para pais e mães, baseados na educação emocional dos filhos e filhas. **Objetivo:** descrever as teorias subjetivas presentes nos livros latino-americanos com conselhos para pais e mães, especificamente a respeito da Educação emocional de seus filhos e filhas na primeira infância. **Metodologia:** A investigação foi de caráter qualitativo, com aporte da escola *Grounded Theory* (teoria fundamentada) e por meio de uma análise apoiada na codificação aberta e codificação temática. **Resultados e conclusões:** Encontramos três principais categorias de códigos: 1) Estímulo do desenvolvimento afetivo e emocional; 2) formação moral e 3) o papel dos pais e mães definidos com algo de alarmismo e determinismo psicológico, com respeito à infância sobre os conflitos psicológicos da adultez.

Palavras-chave (Tesoro de Ciências Sociais da Unesco): primeira infância, criação dos filhos, desenvolvimento emocional.

Palavras-chave autores: educação emocional, livros com conselhos para os pais, teorias subjetivas, conselhos sobre a criação, livros de divulgação, livros de autoajuda, investigação da criação.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de Referencias.

1. Introducción

La forma en que se socializa a los niños y niñas varía según la cultura (p. e., Druckerman, 2012, Harwood, Schölmerich & Schulze, 2000). Los niños y las niñas deben adaptarse a su cultura, y sus cuidadoras y cuidadores intentan criar lo que ellos visualizan como un niño o niña ideal u óptimo. Por consiguiente los patrones de sueño, los horarios de comida, el comportamiento kinestésico, la actitud social, etc., son moldeados de manera gradual de acuerdo con lo requerido (LeVine & New, 2008, Rogoff, 2003).

La crianza de las hijas y de los hijos es una actividad importante en todas las sociedades humanas; es por eso que en cada cultura se formaron grupos de pretendidos expertos (filósofos y filósofas, sacerdotes, médicas y médicos, psicólogas y psicólogos) que ayudan a alcanzar la meta de los padres y madres según modelos populares en su cultura.

Estos modelos cambian de acuerdo con el clima mental y espiritual de las diferentes culturas y también de acuerdo con los nuevos inventos tecnológicos (biberones, pañales). Por lo tanto la literatura sobre consejos para madres y padres refleja tanto a una cultura específica como al periodo histórico específico en el que la cultura se encuentra, y nos entrega una percepción de las preocupaciones, valores y normas de esa cultura. Estos valores y normas se destacan en los libros de los expertos, los llamados *manuales de crianza*, que comenzaron a ser escritos antes del siglo XV (Beekman, 1977, Hardyment, 2007). De esta forma, los manuales de crianza son “un tipo de guía lingüística dirigida a adultos con la intención de comunicar el conocimiento, los valores y principios de orden que sustentan la comprensión del autor del mundo cotidiano” (Meckling, 1975, p. 56).

Entre los primeros de estos libros hay algunos contextualizados en una época puritana donde se le daba gran importancia a la disciplina y se priorizaban los cuidados físicos por sobre los emocionales. Según Hardyment (2007), Michael Underwood en 1789 fue el primero en realizar un libro con consejos para padres y madres, con indicios de tomar en cuenta además los sentimientos infantiles.

A principios del siglo XX la psicología comenzó a tener mayor relevancia, dando un enfoque más científico que reemplazaba lo espiritual. En 1915, por primera vez se distribuyen manuales de crianza entre las clases más bajas, buscando educar a las madres y apuntando a la reducción de la mortalidad infantil (Hardyment, 2007).

Si bien desde hace tiempo han existido consejos de “expertos” para la crianza de los hijos e hijas (Hardyment, 2007, Hulbert, 2003), en las últimas décadas, considerando el incremento general de la publicación y consumo de libros de autoayuda (Smith, Vartanian, DeFrates-Densch, Van Loon & Locke, 2003), el uso de libros por parte de los padres y madres con estas directrices se ha vuelto más común.

Se han realizado análisis de estos libros como una vía posible de comprender las tendencias y cambios históricos (Meckling, 1975) y culturales acerca de la crianza de una determinada sociedad (v. g., Connel-Carrick, 2006, Ramos & Youngclarke, 2007, Van der Veer, 2011).

Sin embargo, no se han realizado muchos análisis de este tipo de libros en Latinoamérica. Solo se tiene referencia de un estudio, publicado por Borinsky en el año 2005, en donde se analiza este tipo de publicaciones en un determinado periodo histórico en Argentina. La principal conclusión de la autora es el cambio desde la entrega de consejos dados por la medicina, hacia la influencia de la psicología en los consejos para madres y padres, haciéndolo esta disciplina con un fuerte énfasis en un determinismo psicoanalítico de la infancia, y con la consecuente responsabilización a los padres y a las madres, sobre la posible infelicidad de la adultez. Por tanto no se encuentran investigaciones que trasciendan las publicaciones de un solo país de Latinoamérica. Fuera del contexto latinoamericano, existen estudios sobre libros de crianza y revistas dirigidas a madres y padres; estas investigaciones en síntesis muestran la gran diversidad de enfoques de los consejos y la influencia de los cambios históricos en los consejos de crianza (véase, por ejemplo, Beekman, 1977, Connell-Carrick, 2006, Hardyment, 2007, Hulbert, 2003, Smith, Vartanian, DeFrates-Densch, Van Loon &

Locke, 2003), así como también el escaso sustento científico como característica general de estas obras de divulgación (Van der Veer, 2011). En específico, se ha estudiado también, por ejemplo, el origen histórico del sentimiento de culpa y sobrecarga a las madres, por parte de la sociedad en general y de los profesionales clínicos (Sommerfeld, 1989).

De lo anterior, podemos concluir que los estudios en el contexto latinoamericano son escasos y los del contexto internacional no se han focalizado en el desarrollo emocional; en general han tendido a ser amplios y los focalizados han tenido como objeto consejos sobre cuidados básicos, como, por ejemplo, el sueño (v. g., Ramos & Youngclarke, 2007). De ahí la relevancia de esta investigación y del estudio más amplio en el que se enmarca.

De acuerdo con lo anterior, nos parece relevante describir y reconstruir las teorías subjetivas (personales o implícitas) presentes en estos libros. Este tipo particular de creencias o concepciones (Catalán, 2010), se definen como:

(...) cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tiene una estructura argumentativa, por lo menos implícita, y que cumple las funciones de explicación, predicción y tecnología, contenidas también en las teorías científicas (Groeben & Scheele, 2000, p. 2, traducción de Krause *et al.*, 2006, p. 308).

Consideramos importante también estudiar estos libros de divulgación desde las teorías subjetivas que contienen, ya que este concepto permite rescatar la subjetividad y la intersubjetividad en el cambio individual y social (Catalán, 2010, Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Asimismo, el rol de estos modelos explicativos de orientación de la acción (Flick, 1991) permite considerarlos como clave cuando se trata de teorías subjetivas que se comparten con la intención de orientar la acción de los padres y de las madres.

Al realizar un primer análisis de los libros latinoamericanos disponibles actualmente con consejos para madres y padres, notamos que

una parte importante de ellos no están dedicados a cuidados básicos de los niños y niñas o a los temas comunes de estos libros que describen quienes los han estudiado en la cultura anglosajona -por ejemplo, lactancia, alimentación, etc.- (Beekman, 1977, Hardyment, 2007), y sí a temas relacionados con el *desarrollo* emocional, socio-afectivo y valórico de los hijos e hijas.

Así, este estudio analiza libros con consejos para madres y padres con un foco en la *educación emocional en la primera infancia*, entendiendo como *educación emocional* el “proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (Filella, Ribes, Agulló & Soldevila, 2002, p. 161). Y por *primera infancia*, según el Comité de los Derechos del Niño (2006), como el periodo comprendido desde el nacimiento hasta la transición hacia la edad escolar básica.

De esta forma, decidimos realizar el estudio reportado aquí, donde pretendimos describir las teorías subjetivas presentes en los libros latinoamericanos con consejos para padres y madres, específicamente acerca de la educación emocional de sus hijas e hijos en la primera infancia.

Así, en este artículo analizamos nueve libros de autores latinoamericanos, editados entre 2005 y 2011, que abordan como tema central o secundario la educación emocional de los niños y de las niñas.

El presente estudio nos parece de relevancia ya que en general no existen estudios que describan el tipo y la forma en que los padres y las madres están recibiendo consejos acerca de la crianza de sus hijos e hijas, a través de estos libros cada vez más populares en Latinoamérica. Esta investigación, y el proyecto más amplio en el que se enmarca, puede entonces contribuir a la mejora de la comprensión del conocimiento profesional, científico y de sentido común sobre crianza que se divulga en nuestras sociedades, e indirectamente acercarnos a conocer las dificultades y principales preocupaciones de las madres y los padres contemporáneos en la crianza de sus hijas e hijos.

2. Método

El presente estudio es una investigación documental cualitativa de libros de pautas de crianza de diversos autores y autoras de Latinoamérica, y se apoya en algunas etapas de la teoría fundamentada -*Grounded Theory*- (Glaser & Strauss, 1967) y del procedimiento complementario de codificación temática. La teoría fundamentada se define como la elaboración de una teoría, de forma inductiva, para la comprensión de un fenómeno particular del que se da cuenta, mediante procesos de interpretación (Flick, 2009).

Diseño

Realizamos el estudio con un diseño semi-estructurado y flexible, que nos permitió generar pautas iniciales de análisis y a la vez tomar algunas decisiones respecto a él durante el proceso de la investigación.

Recolección de datos

Seleccionamos los textos tomando los cuatro criterios siguientes: a) la nacionalidad del autor (que fuese latinoamericano al menos el primer autor); b) que hicieran referencia a la primera infancia; c) que estuvieran escritos para padres; y d) que fuesen comercialmente accesibles (disponibles para su compra en librerías de centros comerciales de la capital de Chile y de otra ciudad, por Internet o en supermercados). La identificación y compra de los libros la hicimos mediante dos vías: a) la primera consistió en que 5 de los autores consultamos Internet en forma paralela, en el buscador “Google español” y en sitios Web de grandes librerías nacionales, que venden libros chilenos e importados, como “Buscalibros.cl”, “Feria mix”, “Feria Chilena del Libro” y “Librería Antártica”; y b) el primer autor de este trabajo y una de las coautoras, visitaron personalmente 6 lugares físicos de venta de libros de la capital de Chile y de una ciudad capital regional del norte de Chile: dos de grandes centros comerciales, dos del centro de cada ciudad, la librería de un supermercado y un puesto callejero de venta de libros.

De acuerdo con el procedimiento descrito, identificamos 35 libros con consejos para padres y madres de siete países de Latinoamérica (muestra del estudio de mayor escala) de los que 5 de los autores de este artículo más una ayudante de investigación con experiencia en codificación, realizaron un análisis de contenido descriptivo preliminar (codificación abierta). Con base en este procedimiento y en la construcción y discusión grupal de un listado de temas presentes en los libros (estructura temática), decidimos examinar para el presente estudio 11 textos, por su contenido más o menos específico, relativo a lo emocional (llamado por los autores y autoras de los libros “desarrollo emocional o “afectivo”, “inteligencia emocional” o “área socioemocional”). Luego decidimos focalizar el análisis en nueve de ellos, ya que había cuatro que eran de la misma autora, y quisimos evitar que su perspectiva estuviera sobre-representada en los resultados.

Muestra de Libros

Los libros analizados fueron *Hijos con Personalidad... Raíces y Alas* (Lyford-Pike, Ciompi & Soler, 2010); *Padres que Aman Demasiado* (Acevedo, Nelsen & Erwin, 2011); *Educación las Emociones. Educación para la Vida* (Céspedes, 2008); *Hijos con Autoestima Positiva. Cómo Forjar en su Hijo una Imagen Personal Positiva* (Milicic & López De Lérda, 2011); *¡Ayuda! Tengo Hijos* (Velasco, 2011); *El Hijo Único. Consejos para la Crianza de un Solo Hijo* (López & Arango, 2011); *Sugerencias de Estimulación para Niños y Niñas de 0 a 3 años* (Díaz & Jorquera, 2010); *Inteligencia Emocional para Padres. Una Guía Práctica para Padres en el Entrenamiento de las Habilidades Socio-Afectivas de sus Hijos* (Sandino, 2005); y *Construir la Familia que Soñamos* (Milicic, 2011). A continuación, en la Tabla 1 detallamos los libros analizados, la nacionalidad del autor o autora y su profesión.

Tabla 1

Descripción de los Títulos de los Libros Analizados, Nacionalidad y Profesión de los Autores o Autoras.

Título del libro	Autores y Autoras	Nacionalidad de los autores o autoras	Profesión de los autores o autoras
Hijos con personalidad... raíces y alas	Lyord-Pike Ciomp Soler	Uruguaya Uruguaya Uruguaya	Psiquiatra Psicóloga Psicóloga
Padres que aman demasiado	Acevedo Nelsen Erwin	Colombiana Estadounidense Estadounidense	Psicóloga Terapeuta de familia Terapeuta de familia
Educación las emociones	Céspedes	Chilena	Psiquiatra
Hijos con autoestima positiva	Milicic López De Lérida	Chilena Chilena	Psicóloga Psicóloga
¡Ayuda! Tengo Hijos	Velasco	Mexicana	Experta en educación familiar y sueño
El hijo único	López Arango	Colombiana Colombiana	Psicóloga Psicóloga
Sugerencias de estimulación para niños y niñas de 0 a 3 años	Díaz Jorquera	Chilena Chilena	Educadora de párvulos Educadora de párvulos
Inteligencia emocional para padres	Sandino	Chilena	Psicóloga
Construir la familia que soñamos	Milicic	Chilena	Psicóloga

Fases del Análisis de Datos

La metodología que desarrollamos para el análisis de datos tuvo las siguientes fases:

Fase I. En esta fase realizamos un análisis inter-casos descriptivo según uno de los procedimientos estipulados en la *Grounded Theory* -la codificación abierta-, obteniendo códigos, familias de códigos y teorías subjetivas. El

punto de término de esta etapa estuvo dado por el alcance de la “saturación teórica”, es decir, cuando el equipo consideraba que una categoría ya tenía información suficiente y la que se continuaba generando era redundante (Glaser & Strauss, 1967).

Fase II. Posteriormente, y simultáneamente con la finalización de la codificación abierta, el primer y segundo autor de este artículo

produjeron descripciones breves de cada caso (cada libro considerado como un caso), incluyendo la selección de una cita representativa, de acuerdo con el procedimiento de codificación temática (Flick, 2009).

Como criterios de rigor, de investigación cualitativa, utilizamos: a) la *intersubjetividad* (Krause, 1995) a través de triangulación de investigadores, al realizarse la codificación de los libros discutiéndola, revisándola y definiéndola por consenso por el equipo de los 5 investigadores; y b) la *triangulación metodológica*, dado que adicionalmente a la *codificación abierta* de los libros, procedimos a elaborar *descripciones breves* de cada libro, lo que realizó por separado el primer autor de este trabajo, para luego ser discutidas y retroalimentadas por el segundo autor.

3. Resultados

Los resultados los presentamos según los análisis realizados: descripciones breves de cada libro (análisis intra-casos) y codificación abierta (análisis inter-casos).

Resultados del Análisis Intra-Casos: Descripciones Breves de los Libros¹

Libro A: Padres que aman demasiado. Cuáles son los límites saludables del amor de los padres por sus hijos (Acevedo, Nelsen, & Erwin, 2011).

“No podemos (...) amar en exceso todo el tiempo, porque ya verán como esto afecta el desarrollo emocional de nuestros hijos” (p. 15).

La idea central del libro es que los padres y madres aprendan de los “errores” que cometen en la crianza, específicamente ¿cómo llegar a ser un buen padre o una buena madre, de “hijos sanos en un mundo difícil”? (p. 165), aprendiendo “a querer de manera constructiva” a las hijas y a los hijos. Esta idea la fundamentan las autoras en la creencia de que las madres y los padres toman a veces, “en nombre del amor” (p.

14), malas decisiones en la crianza de sus hijos e hijas. Plantean que el contexto actual -una sociedad “hedonista”-, no favorece el desarrollo de los niños y niñas, teniendo estas características que a veces irían “en contra de” (p. 165) ellos mismos. El libro menciona pocos autores para apoyar sus conceptos, aluden a “investigaciones recientes” (por ejemplo, en la p. 60), pero no las mencionan (el libro no incluye una bibliografía).

Libro B: Educar las emociones, educar para la vida (Céspedes, 2008).

“El intelecto emocional se nutre de afecto” (p. 7).

Libro dedicado a la <educación emocional> de los padres y madres; al respecto, la postura de la autora es que si los padres y madres <despiertan> su “pozo de infinito amor” esto evitaría que los niños se transformen “en adultos desencantados, rabiosos” y partícipes de un “mundo” <violento> (p. 13). Plantea que el ambiente es la “impronta” emocional de los primeros años “la que (...) selle el destino” (p. 17) del niño o niña. Aborda temas como la autorregulación emocional, las normas y los límites y “el proceso del apego” (p. 148). Respecto a los “límites” (p. 119) es partícipe de la idea de <implantarlos> con <consistencia> y <flexibilidad>. Finalmente, ofrece un capítulo con fases en el desarrollo emocional, presentando una descripción de cuáles serían las “fases sensibles” (p. 148) y las estrategias más adecuadas en cada uno de ellos, y un apéndice con las “estructuras” (p. 175) biológicas del “organismo” que participan “en la vida emocional” (p. 177). En la bibliografía incluye a Thomas Gordon, autor muy popular en los años sesenta por sus libros sobre comunicación efectiva con los hijos e hijas (P.E.T).

Libro C: Hijos con autoestima positiva. Cómo forjar en su hijo una imagen personal positiva (Milicic & López de Lérída, 2011).

“La forma en que los niños se perciben a sí mismos depende de la valoración y la crítica recibida de parte de los adultos” (p. 65).

El libro es dirigido a padres, madres y docentes, y es específico sobre el desarrollo de la autoestima. Es el libro más vendido de la primera autora (S. López de Lérída, comunicación

1 Nota. Glosario: En la descripción los libros usamos los siguiente signos y abreviaturas: (“”) = frases o palabras textuales de los autores; () = énfasis dados por los investigadores e investigadoras a palabras o frases; (/ /) = conceptos *etic* (de los investigadores e investigadoras); (< >) = conceptos, no textuales, *emic* (de los autores y autoras de los libros estudiados).

personal, Enero 16, 2013) entre 6 libros de divulgación que la autora tiene actualmente en el mercado. Una de las teorías subjetivas centrales del libro es que la autoestima <construida> por un niño actúa como “filtro” a través del cual él interpreta “todas sus experiencias” (contratapa). Este desarrollo de la autoestima debiera focalizarse más en competencias y menos en los déficits de los hijos e hijas; esto es parte de lo que las autoras llaman “una mirada positiva” (p. 7) desde la cual entregan explicaciones, recomendaciones y actividades para fortalecer lo que los padres y las madres pueden hacer “para favorecer en sus hijos una imagen personal positiva”. Explican cómo es posible cometer “errores educativos” que afectan la autoestima. El libro introduce conceptos psicológicos tales como: autoconcepto, resiliencia, coeficiente intelectual, autoeficacia y otros. El libro usa como referencias a otros autores, autoras e investigadores (presentes en el cuerpo del texto).

Libro D: Hijo único. Consejos para la crianza de un solo hijo (López & Arango, 2011).

“... al igual que la crianza de niños con hermanos, la crianza de un hijo único tiene tanto ventajas como desventajas” (p. 10).

Las autoras, desde el punto de partida de que tener un solo hijo es una opción aceptada hoy en día y que los padres y madres buscan información para hacer una buena práctica, se proponen ayudar a que la crianza de un solo hijo sea una experiencia gratificante. Así, el libro ofrece información y guías “de reconocimiento” ante posibles “conductas” <preocupantes> de los hijos e hijas, aunque no “exclusivas de éstos” (p. 63). /El libro transmite un punto de vista de alivio/ a la preocupación de tener hijos o hijas únicos, planteando que estos no están “condenados” a desarrollar conductas especiales por esta condición y que se puede lograr una “relación sana” evitando “errores de crianza” (p. 101). Incluye bibliografía.

Libro E: Hijos con personalidad... raíces y alas (Lyford-Pike, Ciompi & Soler, 2010).

Es más fácil capacitar para curar enfermedades, (...) que para educar hijos. Hoy es claramente más difícil que antes” (p. 35). Su esfuerzo responsable

por educar a sus niños con cariño, constancia y firmeza, (...) es lo que producirá hijos maduros y los ayudará a ser felices (p. 165).

Libro con una “propuesta” acerca de cómo “educar” a las hijas y a los hijos. Tiene un énfasis en la “educación en valores” y “virtudes”. La “filosofía educativa” que estos autores uruguayos declaran, la denominan “Educación con personalidad”, que tendría como propósito lograr que los hijos y las hijas crezcan con más <seguridad> “en sí mismos” y “con una personalidad armónica y equilibrada”. La necesidad de lo anterior estaría dada por una sociedad y cultura actual con “relativismo moral” (p. 13) y “confusión” acerca de “los valores básicos” (p. 49) en los cuales educar a las hijas e hijos. Lo esencial sería lograr por parte de los padres y madres una “actitud flexible y firme a la vez” (p. 34) <comprendiendo> las causas y la finalidad del <mal comportamiento> de un hijo o hija. Lo anterior está acompañado en el libro de una visión tradicional de la familia, enfatizando roles clásicos de “hombre”, “marido” y “mujer”; ejemplo de esto es la siguiente cita: “... si la mujer pone el corazón en la actividad que hace puertas afuera de su casa, corre el riesgo de estar ajena a las cosas fundamentales de su rol” (p. 134). El libro contiene /juicios /, como afirmar que el hombre, a diferencia de la mujer, “está más preparado para acciones del tipo todo o nada” (p. 130). Si bien postula la necesidad de cambios en los roles paternos, /<naturaliza>/ algunas /habilidades/ y tareas como más fáciles para las madres. Incluye ejemplos asociados a madres, de /clase alta y/o tradicional, (dueñas de casa)/ (ej. “jugar al tenis, el bridge”, p. 132). Contiene una bibliografía en donde destacan autores como Coopersmith, Gardner, Guidano, Rogers y Erikson.

Libro F: ¡Ayuda! tengo hijos (Velasco, 2011).

“La educación de los hijos no es complicada (...)” (p. 11) *“Si dentro de la familia existe una pareja unida (...) que está de acuerdo en la educación de sus hijos y dialoga acerca de los valores que les inculcarán, podrán conformar una identidad sólida y fortal-*

ecer, además, los valores familiares (p. 74).

La autora “tiene un programa en Discovery Channel (Discovery Home & Health). Su programa es uno de los de mayor audiencia en ese canal en América Latina” (librerianorma.com). El libro está orientado a ayudar a los padres y a las madres con <consejos prácticos> y ejercicios /de auto reflexión/ sobre la crianza. El libro está dividido en 10 valores (“respeto, paciencia, constancia, empatía, responsabilidad, amor, comprensión, flexibilidad, independencia y gratitud”). El texto desarrolla lo que esta licenciada en ciencias de la comunicación y magíster en educación denomina “Método del lenguaje del cariño” (p. 11) que se fundamentaría en “brindar amor firme con límites” (p. 184), educando y <comunicándose> con <efectividad> y de forma “armoniosa” con los hijos evitando las amenazas y las “órdenes constantes” (p. 122). La autora enfatiza varias veces la idea de educar, por sobre disciplinar, y como <sinónimo> de dar “cariño”, su creencia al respecto es que “...el que enseña, ama” (p. 184). Postula que “la educación de los hijos no es complicada” (p. 11), pero que puede llegar a serlo sino se cuenta con las “herramientas” necesarias. Cita investigaciones y autores indicando el año de las referencias en el cuerpo del texto. Incluye al final “Lecturas recomendadas”.

Libro G: Sugerencias de estimulación para niños y niñas de 0 a 3 años (Díaz & Jorquera, 2010).

“Se requiere desplegar todo nuestro potencial creativo, disponer de los tiempos necesarios (...) para lograr nuestros propósitos educativos” (p. 12).

El libro entrega sugerencias de estimulación en las áreas motriz, cognitiva y socio emocional. Describe “características generales” (p. 63) y “logros representativos” (p. 67) de cada mes o “fase”, /con lo que hay una cierta estandarización de estos/. Destaca la necesidad de ver esos logros con “flexibilidad” (p. 13), planteando que es posible que un niño o niña los alcance al comienzo o al final de cada mes. Se hace parte de la idea de cada niño y de cada niña como seres únicos y diversos. Afirmar la necesidad de respetar los “intereses” y “capacidades” de cada niño o niña, sus “ritmos”, para

evitar así “efectos negativos en los procesos de aprendizaje”. Sugiere a los padres y a las madres señalarles claramente a sus hijas e hijos “los límites” que estimen “necesarios” (p. 85). Se observa en las ilustraciones una preocupación por incluir la presencia del padre en la estimulación. Entre los autores de la bibliografía está Vygotsky.

Libro H: Construir la familia que soñamos (Milicic, 2011).

...a veces dedicamos más energía a ponerles límites que a darles alas para desarrollar su potencial (p. 65). *Sin duda el mundo sería un mejor lugar para vivir si hubiera más familias que educaran a sus hijos en un ambiente nutritivo (...) y en el que los padres tuvieran confianza en el potencial de crecimiento de sus hijos* (p. 67).

Libro centrado en el desarrollo socioemocional y en las relaciones al interior de la familia entre padres, madres, hijas e hijos, para el logro de una “paternidad o maternidad eficiente” (p. 113). Su teoría subjetiva central es que el establecimiento de vínculos nutritivos entre padres, madres, hijas e hijos contribuye a moldear de buena forma una “personalidad positiva” (p. 54), las competencias sociales y emocionales de las personas y “la libertad emocional de elegir” en la adultez (p. 30). Apoya esta idea con antecedentes desde la “psiconeurología” (p. 21) y con investigaciones sobre el “desarrollo infantil” (v.g., p. 39). Insiste bastante en la importancia de construir un “clima armónico” (p. 182), “afectuoso y de libertad” (p. 193), de paz y felicidad en la familia, sin “sobrecargar a los niños” (p. 180), por ejemplo, con tareas académicas. Aborda así otros temas, relacionados por ejemplo, con la disciplina (“normas; pocas, pero claras y coherentes”, p. 158), las vacaciones, la televisión, la relación familia escuela o las “necesidades y problemas de los padres” (p. 97). Se posiciona desde el concepto de “inteligencia emocional” (p. 31), abordando desde allí tópicos como la forma en que los padres y madres pueden enseñarles a los niños y niñas a buscar la felicidad y su “proyecto de vida” (p. 85). Se refiere al tema de “la culpa” (p. 112), especialmente en las madres, transmitiendo la idea de que son normales y no debieran ser ob-

jeto de excesiva preocupación e impedir “disfrutar” (p. 113) a las hijas e hijos. Cita a autores como Brazelton, Goleman y Kahneman y a varios escritores e intelectuales (como el Dalai Lama o Pablo Neruda, por ejemplo).

Libro I: Inteligencia emocional para padres. Una guía práctica para padres en el entrenamiento de las habilidades socio-afectivas de sus hijos (Sandino, 2005).

“Para ser buenos padres se necesita algo más que el intelecto y las buenas intenciones: la participación de las emociones. Los padres entrenadores emocionales están comprometidos con los sentimientos de sus hijos (...)” (p. 134).

La tesis inicial del libro es que actualmente habría una “disminución de las aptitudes emocionales” producto de las actuales problemáticas psicosociales y familiares; ante este “panorama” sería relevante <formar> a los niños y niñas tempranamente en “habilidades socio-afectivas”. Afirma que la “metodología” ofrecida en el libro “ha sido probada científicamente en distintos estratos socioculturales” (p. 12). Se posiciona sobre la posibilidad de que los padres y madres sean “entrenadores (*coaches*) emocionales”. Aborda los “errores más frecuentes que <cometerían> los padres” para el adecuado “desarrollo socio-afectivo” (p. 118) de sus hijas e hijos. Plantea que si es por considerar “los efectos de la crianza en el desarrollo de la personalidad” de los hijos y de las hijas, el estilo de crianza “más adecuado” sería el de los “padres entrenadores emocionales” (pp. 132, 134). Promueve <pro actividad en los padres>, la <estimulación> de “la automotivación en los hijos” (p. 76) mediante “actitudes” como la “autoeficacia” (p. 72) (/enfoque del sujeto agente - Bandura y otros-/).

Resultados del Análisis Inter-casos: Codificación Abierta. Temáticas más Frecuentes y Teorías Subjetivas acerca de ellas

Codificamos los nueve libros de los cuales extrajimos 705 citas, correspondientes a 503 códigos, siendo 160 Códigos de Teorías Subjetivas (CTS) y 343 Códigos de Contenidos (CC), que se refieren a las afirmaciones que hace el autor o autora en el libro sin completar la explicación de estas, es decir, con ausencia

de elementos que permitan identificarla propiamente como una teoría subjetiva.

Los códigos, generados a partir de las citas y dibujos de los libros, fueron agrupados en 13 familias de códigos, correspondientes a: 1) *ámbito afectivo* (CTS:4 y CC:16); 2) *disciplina* (CTS:17 y CC:30); 3) *ámbito académico* (CTS:3 y CC:4); 4) *estimulación del desarrollo afectivo o emocional* (CTS:62 y CC:149); 5) *actividades familiares* (CTS:5 y CC:17); 6) *formación moral* (CTS:25 y CC:41); 7) *rol de la mamá* (CC:1); 8) *rol del papá* (CTS:3 y CC:6); 9) *tipos de familia* (CTS:2 y CC:1); 10) *rol del papá y de la mamá* (CTS:18 y CC:41); 11) *estimulación intelectual* (CTS:10 y CC:9); 12) *estimulación del desarrollo social* (CTS:11 y CC:25) y 13) *códigos no especificados* (CTS:2 y CC:14) (esta familia se compuso con aquellos códigos que no clasificaban en el resto de las familias de códigos, y que sin embargo al intentar agruparlos, no formaban una nueva categoría).

De estos resultados se desprenden como familias de códigos representativas (temáticas más frecuentes), debido a que son las que contienen mayor cantidad de códigos: 1) *estimulación del desarrollo afectivo o emocional*, 2) *formación moral* y 3) *rol del padre y de la madre*, las cuales describimos a continuación presentando las siguientes teorías subjetivas, reconstruidas por los investigadores e investigadoras a partir de los contenidos de los libros.

Teorías Subjetivas

Estimulación del desarrollo afectivo o emocional. Esta categoría considera algunos factores de la crianza, tales como: autoestima, apego, creatividad y autoconcepto, los cuales conforman aspectos facilitadores del proceso evolutivo armónico del niño o niña:

- a) la sobreprotección genera en los niños dependencia, mucha cautela, y transforma al mundo en hostil y peligroso;
- b) los niños y niñas deben cometer sus propios errores, para aprender de ellos y así generar responsabilidad y no transformarse en adultos derrotados;

- c) generar demasiadas expectativas a los hijos e hijas puede generar dificultades para su autoconcepto;
- d) si el niño o niña crece en un ambiente emocional seguro, puede desarrollar una autoestima positiva; y
- e) el conocer, conectarse y valorar los sueños del niño, favorece su sensación de autoeficacia.

“La necesidad de adecuar las exigencias a las capacidades del niño o niña es un imperativo, ya que una historia de fracaso constituye un obstáculo para la formación de una imagen personal positiva y disminuye en forma significativa las expectativas de autoeficacia” (libro C, p. 14).

Formación moral. Esta categoría se refiere a los valores que se transmiten y a los comportamientos que los padres y madres esperan de sus hijos e hijas:

- a) para crear un sistema de valores, el niño o niña debe percibir consistencia y aprender a realizar reflexiones éticas;
- b) el niño o niña que juega algo distinto a su rol, puede adecuarse mejor a otros roles;
- c) la permisividad genera niños o niñas consentidos, egoístas, dependientes y que creen que no son personas capaces; y
- d) el niño o niña consentido perderá la oportunidad de aprender cosas que le servirán en el futuro.

“Lo que debe hacer es enseñarles a sus hijos a seguir su propia sabiduría interna; debe hablarles de cómo se pueden hacer daño y esperar que ellos tomen las decisiones correctas...” (libro A, pp. 90-91).

Rol de los padres y de las madres. Esta familia representa las características y la labor propia que deben cumplir los padres, en relación con la crianza integral de sus hijas e hijos:

- a) los padres y madres no deben in-

- hibir la expresión de emociones negativas, porque llevarán a que el niño o niña se reprima;
- b) los padres deben compartir los roles, porque el papá también es una figura influyente;
- c) los padres y madres deben tolerar la agresión, pero no magnificarla para no incentivar resentimientos;
- d) los padres y madres deben preocuparse si el niño o niña no siente celos del hermanito, porque puede estar reprimido;
- e) la pérdida frecuente de control en los padres y madres demuestra falta de firmeza; y
- f) cuando los padres y las madres no se dan cuenta de sus sentimientos de culpa, pueden transformarse en sobreprotectores.

“Cuando los padres reconozcan que es parte de la crianza no tener todas las respuestas y que no actúan siempre de manera justa y oportuna, podrán manejar más fácilmente los reclamos de su hijo y aceptar su propia frustración” (libro D, p. 31).

4. Discusión

Las recomendaciones presentadas en los libros de consejos destacan la importancia de la formación moral, la cual está enfocada, en algunos de estos libros, en la estimulación de la autonomía durante la niñez; elemento que según algunas investigaciones sería un buen predictor de la conducta prosocial (v.g., Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007). En este sentido los libros analizados se acercan a lo que Beekman (1977) describió como el *moral child* presente en los consejos para padres y madres propios del siglo XVIII, aunque el énfasis actual es, en su mayoría, la estimulación del desarrollo de la autonomía moral como ideal moderno de sujeto (Castro, 2006).

No obstante lo anterior, de los libros analizados hay un par de ellos con un enfoque con-

servador respecto a la educacional moral. Estos enfatizan la educación de las virtudes, situándose cercanos a la posición de *la educación del "carácter"* (Mesa, 2004; libro A, p. 125), como solución ante un contexto social percibido con presencia de "relativismo moral" y confusión acerca de los valores universales (v.g., libro A o E).

Según Halgunseth, Ispa y Rudy (2006), la educación moral es una de las metas de crianza que tienen los padres y madres de Latinoamérica. Así, el anhelo de tener "niños educados" (Valdés, 1996) sería consistente con el énfasis de estos libros.

En este mismo sentido estos libros incluyen consejos sobre el establecimiento de "límites" por parte de los padres y madres a los comportamientos no deseados de sus hijas e hijos (por ejemplo, libro F), al igual que los manuales de la época puritana que se remontan hacia el siglo XVI (Hardyment, 2007).

Este énfasis está presente actualmente también en las actuales recomendaciones científicas de la psicología, destacando sin embargo el establecimiento de normas familiares y el cumplimiento de estas, usando el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, lo que le permitirá a los hijos e hijas ser más sociables, cooperativos y autónomos (Alonso & Román, 2005). Al respecto, parte de los libros revisados aquí incluyen esta idea de estimular en los niños y niñas su propia capacidad de tomar decisiones respecto a su comportamiento (v. g., libro A). Este último enfoque ha sido descrito como característico de este tipo de publicaciones en la cultura anglosajona en la década de los años 70 y 90 (Bigner & Yang, 1996); existiendo así una inclinación en estos libros contemporáneos hacia un estilo de crianza más permisivo (excepto uno) o con "flexibilidad" respecto a la disciplina y el establecimiento de "límites"; la consigna de "evitar al máximo los no" (libro G, p. 22) parece predominar, en donde la metáfora del hijo o hija con "alas" está muy presente (p. e., libro A, H o E). Contrario a esta tendencia de mayor inclinación hacia el polo de la permisividad, se ha encontrado en Latinoamérica que un estilo controlador pero flexible (estilo equilibrado) se asocia positivamente al desar-

rollo de la comprensión emocional en niños y niñas (Henaó & García, 2009).

Al respecto, observamos cómo la mayoría de estos autores y autoras se inclina más bien a privilegiar conceptos como la "autoestima", la auto-expresión, la "autoeficacia" y en general la llamada "afirmación" personal (con una orientación humanista que asume la idea de "potencial" de desarrollo), por sobre el desarrollo del establecimiento de lazos con los otros (lo que ayuda al grupo). Posicionándose ellos de esta forma, más cerca del polo del individuo, en el continuo y tensión individuo/comunidad, de la psicología moral (Mesa, 2003; S. Frisancho, comunicación personal, Diciembre 27, 2012).

Posicionándose ellos de esta forma, más cerca del polo del individuo, en el continuo y tensión individuo/comunidad, de la psicología moral (Mesa, 2003; S. Frisancho, comunicación personal, Diciembre 27, 2012).

Por otro lado, y luego de enfocarse en las necesidades propias de los hijos e hijas, estos libros destacan las características propias de los padres y madres que inciden en la crianza y, por lo tanto, en un adecuado desarrollo de los niños. Hardyment (2007) describe esta etapa en este tipo de literatura como la de Los Padres y Madres en Primer Plano (Spotlight on Parents), siendo propia -según su análisis histórico- de los libros de 1981 en adelante.

Respecto a lo anterior, en la literatura científica latinoamericana encontramos revisiones como la de Ramírez (2005) que destacan elementos de los padres y madres que influyen sobre los niños y niñas; externos como la profesión, el nivel educativo y el bienestar económico, e internos como las ideas específicas respecto de sus capacidades, la forma en que los padres y madres recuerdan su propia educación cuando eran niños y niñas, y la personalidad de los padres y de las madres.

Sin embargo, actualmente la investigación en crianza intenta abordar la influencia tanto de los padres y madres como también de los propios niños y niñas sobre "la crianza que reciben" (Martínez & García, 2012, p. 171). Esto, a diferencia de las teorías subjetivas de estos libros que en su mayoría tienen una orientación de causalidad desde los padres y madres hacia las hijas e hijos y la crianza.

En relación con el énfasis principal o secundario (p. e., libro G) de la mayoría de estos libros sobre la importancia de la educación emocional o afectiva de las hijas e hijos, nos parece posible situar esto como una concordancia con parte de la psicología contemporánea, que asume que “el pensamiento y la conciencia, más que verse perjudicados con la irrupción de las emociones, se benefician significativamente si la persona comprende el papel que ellas juegan y la manera como utilizarlas” (González, Alegría, Barraza & Villalobos, 2011, p. 168).

Contrario a lo afirmado por Oros, Manucci y Richaud-de Minzi (2011), las emociones sí se están tomando “en cuenta como procesos relevantes del desarrollo” (p. 495), al menos por estas obras de divulgación.

En esta educación emocional, según estos libros los padres y las madres deberían transformarse hoy en día en algo así como educadores y educadoras (v. g. libro E) o “entrenadores emocionales” (libro I, p. 134) de sus hijas e hijos.

Lo anterior podría ser una fuerte exigencia de los “expertos” hacia los padres y madres que, según Borinsky (2005), los dota

(...) de una capacidad excepcional de influencia sobre la vida y el futuro de sus criaturas que los transforma (...) en figuras absolutamente poderosas. Desde esta lógica, los padres detentarían no sólo el poder de hacer felices o infelices a sus hijos sino también la posibilidad de transformarlos en seres sanos o enfermos (...) desde el punto de vista (...) psicológico.

De este modo, mientras se promete para los hijos un futuro de libertad, seguridad y autonomía, los padres quedan colocados en un lugar difícil. Entre la “inmadurez” para criar a sus hijos y la responsabilidad de determinar conflictos, trastornos... (p. 126).

Concluimos así que los consejos para padres y madres, en estos libros, hacen un importante hincapié en el desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños, con algo de alarmismo (Hardyment, 2007) y determinismo psicológico (Borinsky, 2005, Kagan, 1998) respecto de la infancia sobre los conflictos psicológicos de la adultez.

Respecto a la categoría emergente del análisis *rol de los padres y madres*, los libros analizados aquí son cautelosos en general y contemporáneos en sus juicios, en línea con el discurso público actual de igualdad de géneros y distribución de roles en la crianza entre madres y padres.

Cabe sí, destacar la gran diferencia de uno de los libros (libro E). Este texto escrito por un médico psiquiatra y por psicólogas, como lo detallamos en los resultados, contiene mensajes explícitos respecto a la idea de familia (también el libro F pero en menor medida) y la distribución de roles en ella. Su autor y autoras, asociados a una institución de la iglesia católica, parecen seguir la tendencia de algunos autores, descrita por Beekman (1977), de reaccionar mediante este tipo de libros a los cambios de la época en las configuraciones de familia y a un interés implícito de ejercer regulación al respecto desde la “evidencia” u opinión profesional o científica (Faircloth, 2010). En palabras de Rodríguez, Peña y Torío (2009), este libro, a nuestro parecer, contribuye a mantener “viejos modelos de relación parental (demostrando de paso) la persistencia de las estructuras sociales de género” (p. 81).

Dentro de las limitaciones del estudio, es posible considerar que dado que los libros fueron comprados en Chile (de manera presencial y por Internet), pudo verse acotada la diversidad de nacionalidades de autores y autoras (aun cuando han sido revisados aquí libros cuyos primeros autores son de 4 nacionalidades diferentes).

Los consejos de estos libros para padres y madres, tienen elementos que no se diferencian sustancialmente de lo que podemos encontrar en la literatura anglosajona en diferentes épocas (Hardyment, 2007). Se necesita más investigación para precisar si las tendencias de cambio en la literatura de divulgación para padres y madres de la cultura anglosajona de las últimas décadas, se corresponden con los énfasis actuales de estos libros en Latinoamérica.

Sin embargo, según los análisis realizados aquí, es notorio que existe una reciente tendencia en Latinoamérica a la publicación de libros relacionados con el *desarrollo* emocional, socio-afectivo y valórico de los hijos e

hijas, y no dedicados a cuidados básicos de las niñas y niños o a los temas históricamente más comunes de estos libros en la cultura anglosajona -por ejemplo lactancia, alimentación, etc.- (Beekman, 1977, Hardyment, 2007).

En general, los consejos de estos libros para padres y madres son diferentes de los que podemos encontrar en la literatura anglosajona (v. g., Hardyment, 2007). Así, los resultados obtenidos aquí parecen reflejar los valores, contradicciones y tensiones respecto a la crianza de las hijas e hijos de la sociedad latinoamericana actual, y algunas de sus actuales orientaciones; además de las ansiedades y angustias de los padres y madres y de la sociedad, preocupaciones enmarcadas en una concepción de los hijos e hijas como vulnerables emocionalmente (Stearns, 2003).

Lista de referencias

- Alonso, J. & Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), pp. 76-82.
- Beekman, D. (1977). *The mechanical baby: A popular history of the theory and practice of child raising*. Westport, CN: Lawrence Hill.
- Bigner, J. J. & Yang, R. K. (1996). Parent education in popular literature: 1972-1990. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 25 (1), pp. 3-27.
- Borinsky, M. (2005). "Todo reside en saber qué es un niño". Aportes para una historia de la divulgación de las prácticas de crianza en la Argentina. *Anuario de Investigaciones*, 13, pp. 117-126.
- Castro, P. J. (2006). Sujetos en la política educativa chilena de transversalidad. *Psykhé*, 15 (2), pp. 37-43.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Comité de los Derechos del Niño (2006). *Módulo 1- Entender el desarrollo de la primera infancia desde Unicef*. Recuperado el 12 de julio de 2012, de: <http://www.primerainfancialac.org/modulo1.html>
- Connel-Carrick, K. (2006). Trends in popular parenting books and the need for parental critical thinking. *Child Welfare*, 85 (5), pp. 819-836.
- Druckerman, P. (2012). *French children don't throw food*. London: Doubleday UK.
- Faircloth, C. (2010). 'What science says is best: Parenting practices, scientific authority and maternal identity.' *Sociological Research Online Special Section on 'Changing Parenting Culture'*, 15 (4), p. 1-4.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J. & Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30, pp. 159-167.
- Flick, U. (1991). *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit*. Heidelberg: Asanger.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. (4a edición). Londres: Sage.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- González, M., Alegría, S., Barraza, D. & Villalobos, D. (2011). Construcción y validación preliminar de la Escala de Apertura al Conocimiento y al Cambio Emocional (Eacce) en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 29 (2), pp. 167-174. doi: 10.4067/S0718-48082011000200003
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the "research program subjective theories" [18 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 1 (2). (On line journal). Recuperado el 23 de Octubre de 2012, de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00groebenscheele-e.htm>
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M. & Rudy, D. (2006). Parental Control in Latino Families: An Integrated Review of the Literature. *Child Development*, 77 (5), pp. 1282-1297.
- Hardyment, C. (2007). *Dream Babies: Childcare advice from John Locke to Gina Ford*. Londres: Frances Lincoln.
- Harwood, R., Schölmerich, A. & Schulze, P. (2000). Homogeneity and heterogeneity in

- cultural belief systems. En S. Harkness, C. Raeff, & Ch. Super (eds.) *Variability in the social construction of the child*, (pp. 41-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Henao, G. C. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 785-802.
- Hulbert, A. (2003). *Raising America: Experts, parents and a century of advice about children*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Kagan, J. (1998). *Three seductive ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, pp. 19-39.
- Krause, M., De la Parra, G., Aristegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N. et al. (2006). Indicadores genéricos de cambio en el proceso psicoterapéutico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (2), pp. 299-325.
- LeVine, R. A. & New, R. S. (2008). *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.
- Martínez, M. & García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 169-178.
- Meckling, J. (1975). Advice to Historians on Advice to Mothers. *Journal of Social History*, 1, pp. 44-63.
- Mesa, J. A. (2003). Revisiting and Old Predicament: Primacy of the Individual or the Community? *Philosophy of Education*. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1723/440>
- Mesa, J. A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), pp. 9-26.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), pp. 211-225.
- Oros, L., Manucci, V. & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14 (3), pp. 493-509.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 1 (2), pp. 167-177.
- Ramos, K. D. & Youngclarke, D. M. (2007). Parenting advice books about child sleep: cosleeping and crying it out. *Sleep*, 29 (12), pp. 1616-1623.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V. & Torío, S. (2009). La experiencia de la paternidad y la maternidad: análisis del discurso de las creencias sobre la crianza y el cuidado infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), pp. 81-95.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, M., Vartanian, L., DeFrates-Densch, N., Van Loon, P. & Locke, S. (2003). Self-Help Books for Parents of Adolescents, 1980-1993. *Family Relations*, 52, pp. 174-179.
- Sommerfeld, D. P. (1989). The origins of mother blaming: historical perspectives on childhood and motherhood. *Infant mental health journal*, 10 (1), pp. 14-24.
- Stearns, P. (2003). *Anxious parents: A history of modern childrearing in America*. Nueva York: New York University Press.
- Valdés, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Van der Veer, R. (2011). *Opvoeden door beginners*. Amsterdam: Balans.

Lista de libros analizados con consejos para padres y madres

- Acevedo, A., Nelsen, J. & Erwin, Ch. (2011). *Padres que aman demasiado*. Bogotá, D. C.: Norma.

- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones. Educación para la vida*. Santiago de Chile: Grupo Zeta.
- Díaz, M. I. & Jorquera, J. (2010). *Sugerencias de estimulación para niños y niñas de 0 a 3 años*. (10ª edición). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- López, M. & Arango, M. (2011). *El hijo único. Consejos para la crianza de un solo hijo*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Lyford-Pike, A., Ciompi, M. & Soler, M. J. (2010). *Hijos con personalidad... raíces y alas*. (3ª edición). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Milicic, N. (2011). *Construir la familia que soñamos*. (2ª edición). Santiago de Chile: El Mercurio Aguilar.
- Milicic, N. & López de Lérda, S. (2011). *Hijos con autoestima positiva. Cómo forjar en su hijo una imagen personal positiva*. Santiago de Chile: Norma.
- Sandino, C. (2005). *Inteligencia emocional para padres. Una guía práctica para padres en el entrenamiento de las habilidades socio-afectivas de sus hijos*. (3ª edición). Santiago de Chile: Planeta Prácticos.
- Velasco, A. (2011). *¡Ayuda! tengo hijos*. Bogotá, D. C.: Norma.

Referencia para citar este artículo: Jaramillo, J. M., Pérez, L. & González, K. A. (2013). Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 719-739.

Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional*

JORGE MARIO JARAMILLO**

Profesor Universidad Santo Tomás, Bogotá, D. C., Colombia.

LAURA PÉREZ***

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Bogotá, D. C., Colombia.

KAREN ALEXANDRA GONZÁLEZ****

Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema, Bogotá, D. C., Colombia.

Artículo recibido en agosto 1 de 2012; artículo aceptado en enero 16 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *En este artículo analizamos como la zona de vivienda (rural/urbana), el nivel de formación académica y la edad de las madres se relacionan con sus metas de socialización. Por medio de una entrevista individual estructurada pedimos a 163 madres de la ciudad de Bogotá y varios municipios de la zona rural cundiboyacense hacer una estimación del valor atribuido a distintas metas en la socialización de sus hijos e hijas de edades entre 3 y 4 años y medio. Con esto buscábamos identificar los valores prioritarios que orientan a las madres en las prácticas educativas con sus hijos. Los resultados sugieren que las madres de zonas urbanas, menor edad y mayor nivel de formación académica, se inclinan a dar mayor valor a metas de socialización relacionadas con el fomento de la independencia, mientras que las madres de mayor edad y menor nivel académico valoran más las metas de socialización vinculadas a la interdependencia. Se plantean interrogantes sobre cómo la expansión de la economía de mercado y el desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación podrían estar contribuyendo a cambios en los valores que inspiran las prácticas educativas maternas.*

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): socialización, independencia, interdependencia, primera infancia.

Mother's socialization goals: relation with age, education level and area of residence

• **Abstract (analytical):** *In this article we analyze how the house area (urban/rural), the educational level and the age of the mothers relate with their socialization goals. By means of an individual structured interview, we ask 163 mothers from the city of Bogotá and several municipalities of the rural Cundiboyacenseregion to make an estimate of the value attributed to different goals in*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es producto de una investigación de diseño mixto, en el área de Psicología y subárea de psicología del desarrollo, financiada por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás (Fodein) y realizada entre agosto 1 de 2011 y julio 31 de 2012. Centro de costos: 17454038. Código interno: 2008021103.

** Doctor en Psicología, Ruhr Universität Bochum, docente Investigador de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: jorgejaramillo@usantotomas.edu.co

*** Psicóloga, Universidad Santo Tomás. Dirección de Protección. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Correo electrónico: ps.lauraperezalvarez@gmail.com

**** Psicóloga, Universidad Santo Tomás, cogestora social Red Unidos Anspe -Agencia nacional para la superación de la pobreza extrema- Presidencia de la Republica. Correo electrónico: karen Gonzalezpsic@hotmail.com

the socialization their children's whose ages ranged between 3 and 4 and a half years. This way, we sought to identify the priority values that guide the mothers in the educational practices with their children. The results suggest that the mothers from urban areas, who are younger and have a higher educational level tend to give greater value to socialization goals related with promoting independence, whereas the mothers who are older and have lower educational levels value more the socialization goals related with interdependence. Questions are posed about how the expansion of market economy and the development of new communication technologies could be contributing to changes in the values that inspire maternal educational practices.

Keywords (Social Science Unesco Thesaurus): Socialization, independence, interdependence, early childhood.

Metas de socialização materna: Relacionamento com idade, formação acadêmica e zona habitacional

• **Resumo (analítico):** Neste artigo analisamos como a zona de habitação (rural/urbana) o nível de formação acadêmica e a idade das mães se relacionam com suas metas de socialização. Por meio de uma entrevista individual estruturada pedimos a 163 mães da cidade de Bogotá e de vários municípios da zona rural cundiboyacenses que fizessem uma estimativa do valor atribuído a distintas metas de socialização de seus filhos e filhas de idades entre 3 e 4 anos e meio. Com isto buscamos identificar os valores prioritários que orientam as mães nas práticas educativas com seus filhos. Os resultados sugerem que as mães de zonas urbanas, menor idade e maior nível de formação acadêmica se inclinam a dar maior valor às metas de socialização relacionadas com o fenômeno da independência enquanto que as mães de maior idade e menor nível acadêmico valoram mais as metas de socialização vinculadas a interdependência. Foram colocadas indagações sobre como a expansão da economia de mercado e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação poderiam estar contribuindo com mudanças nos valores que aspiram as práticas educativas maternas.

Palavras chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): socialização, independência, interdependência, primeira infância.

-Introducción. -Método. -Resultados. -Discusión. -Lista de referencias.

Introducción

En las dos últimas décadas, un número significativo de investigadores e investigadoras ha dirigido su atención al estudio de las metas que orientan las prácticas de socialización de las madres con sus hijas e hijos pequeños (Harwood, Schoelmerich, Schulze & González, 1999, Carlson & Harwood, 2003, Greenfield, Keller, Fuligni & Maynard, 2003). El estudio de estas metas reviste especial interés, ya que pueden proporcionar información significativa sobre valores ampliamente compartidos en un grupo social, que sirven de guía a las madres en la interacción con sus niños y niñas pequeños, indicando aquello que es o no deseable inculcarles en su formación como sujetos sociales (Leyendecker, Harwood, Lamb & Schoelmerich, 2002).

Cabe aclarar que la socialización es un proceso inherente a la existencia humana, dado que gran parte de la realidad que llega a conocer o a enfrentar cada persona individual es el producto del desarrollo histórico de la sociedad en su conjunto y del grupo o grupos particulares a que se pertenece (Bruner, 2002, Bouzas, 2004). La socialización implica pues una *apropiación* de saberes, creencias y pautas de comportamiento que posibilita construir y consolidar una identidad individual, al mismo tiempo que se participa activamente en el grupo social desempeñando determinados roles (Aguirre, 2000). Lo característico de este proceso es que se desarrolla diariamente en la interacción entre uno o más agentes socializadores (madre, padre, cuidador o cuidadora, maestra o maestro) y el sujeto socializado (niño, niña), obedeciendo a una intencionalidad, ya que consciente o

inconscientemente se busca alcanzar unas metas, las cuales se verían reflejadas en las competencias que se espera adquiriera el sujeto socializado para desempeñarse en forma satisfactoria en la sociedad.

En una primera etapa, los estudios realizados con madres permitieron agrupar las metas de socialización en dos posiciones valorativas globales que tendrían distinto peso en distintas comunidades culturales, y que al ser relacionadas entre sí brindan un marco general para caracterizar los énfasis específicos que imprimen las madres a sus prácticas educativas. Estas dos posiciones valorativas son la independencia o individualismo y la interdependencia o colectivismo (Harwood, Penn-Handwerker, Schoelmerich & Leyendecker, 2001).

La independencia se manifestaría en el interés de las madres por formar a sus hijos e hijas como personas singulares y autónomas que saben afirmarse frente a los demás como sujetos con deseos, necesidades y capacidades propias; personas competentes y competitivas que se aprecian a sí mismas, eligen su propio camino y buscan activamente su realización personal. La interdependencia, en cambio, se vería representada en la inclinación por fomentar un fuerte sentimiento de interconexión en sus hijas e hijos, para que lleguen a ser personas que interactúan de forma armoniosa con los demás, respondiendo adecuadamente a las necesidades, normas y expectativas de su grupo familiar y de su comunidad y contribuyendo activamente al bienestar colectivo.

Al tratar de relacionar estas posiciones valorativas globales con contextos culturales específicos, observamos que la independencia tiende a ser la posición valorativa predominante en Norteamérica y en los países industrializados de Europa Occidental, mientras que la interdependencia prima en Asia, África y la mayoría de los países latinoamericanos (Markus & Kitayama, 1991, Markus & Kitayama, 2003, Harwood, Yalcinkaya, Citlak & Leyendecker, 2006). Adicionalmente, pudimos constatar que tanto el modo de subsistencia, como el estrato socioeconómico y el nivel educativo de las madres, guardan una relación significativa con el énfasis que se haga en alguna de estas dos posiciones valorativas: mientras la

interdependencia es prioridad en poblaciones con tradición rural, en estratos socioeconómicos bajos y en grupos de población con bajos niveles de escolaridad, la independencia lo es en contextos urbanos, estratos socioeconómicos medios y altos y en grupos con altos niveles de escolaridad (Keller, 2007, Greenfield, 2009, Greenfield, 2010).

Ahora bien, el hecho de que se priorice una u otra posición valorativa, no significa que la otra carezca de importancia. De hecho, cada vez parece estar más claro que tanto la independencia como la interdependencia son componentes necesarios de la socialización infantil en cualquier grupo, pudiendo coexistir de distintas maneras (Raef, 2006, Smetana, 2006, Tamis-LeMonda et al., 2008). Kagitcibasi (2005) sostiene, por ejemplo, que hay grupos culturales en los que se logra una especie de balance entre ambas posiciones valorativas, de tal forma que las madres orientan a sus hijos e hijas hacia el desarrollo de un *yo* tanto autónomo como relacional. Rogoff (2003) describe también una posición muy difundida entre los pueblos que habitan las islas Marquesas, en la cual, si bien se valora mucho una vida comunitaria intensa, se rechaza la idea de personas que se someten a la autoridad. Desde esta concepción, la situación ideal sería aquella en la que la gente tiene metas similares o complementarias y colabora voluntariamente en actividades de mutuo beneficio sin que alguien domine al otro. A los niños y niñas pequeños se les enseña a valorar y ejercer la autonomía, al mismo tiempo que se les prepara para ser miembros activamente comprometidos con el grupo.

Otro reconocimiento al que se ha llegado es que los énfasis en una u otra posición valorativa, así como las comprensiones que se tengan de la una o de la otra, van cambiando en función de las transformaciones históricas que sufre cada sociedad (Keller, Borke & Yovsi, 2005, Greenfield, 2009, Raef, 2010). Por ejemplo, en algunos países que están experimentando una transición hacia un modo de vida urbano y una economía de mercado a gran escala, se observa en las madres un incremento significativo de formas de interacción con sus hijos e hijas, dirigidas a promover la independencia (Keller,

Borke & Yovsi, 2005). Sin embargo, esto no significa necesariamente que la educación hacia la interdependencia vaya perdiendo gradualmente importancia. Lo que esto exige es probablemente la búsqueda de nuevas formas de relacionar ambas posiciones valorativas en las prácticas de socialización (Lu, 2009).

En consonancia con lo anterior, varias investigaciones recientes han dirigido su atención hacia el estudio de las formas particulares como se manifiesta la socialización hacia la independencia y hacia la interdependencia, en grupos culturales específicos, y el tipo de relación que se construye entre la una y la otra (Wang & Tamis-LeMonda, 2003, Suizzo & Cheng, 2007, Lu, 2009). Así mismo, cada vez toma más importancia la consideración de variables sociodemográficas, económicas, políticas y ecológicas que al afectar el modo de vida de las personas y las formas de organización comunitaria, inducen a cambios en las creencias y valores compartidos, lo cual puede llegar a reflejarse a medio o largo plazo en las metas y prácticas de socialización de las madres (Neef, 2003, Suizzo et al., 2008, Greenfield, 2009).

En este estudio indagamos sobre la forma como las metas de socialización de madres de niñas y niños entre 3 y 4 años y medio, varían en función del lugar de vivienda (rural o urbano), la edad y el nivel de formación académica. Como hipótesis general, planteamos que la independencia sería significativamente más valorada por las madres urbanas, las madres de menor edad y las madres con mayor nivel académico, mientras que la interdependencia sería prioridad para las madres rurales, las madres de mayor edad y las madres con menor nivel académico. Buscamos además identificar las metas de socialización específicas que tuvieron más importancia en relación con las variables ya mencionadas y si hubo diferencias significativas al respecto entre los distintos grupos de madres. Por último, tratamos de analizar cómo metas específicas referidas a la independencia se relacionaron con aquellas referidas a la interdependencia, pretendiendo así realizar una primera aproximación al estudio de esta relación en el contexto cultural cundiboyacense.

Método

Diseño

La investigación fue de tipo correlacional, buscando examinar cómo la edad, procedencia y nivel de formación de las madres se relacionan con sus metas de socialización.

Población

El estudio estuvo dirigido a madres de niños y niñas entre 3 y 4 años y medio de edad, que viven en la ciudad de Bogotá y en la zona rural cundiboyacense.

Participantes

Contamos con la participación de 96 madres del área urbana de Bogotá y 67 madres de la zona rural de los siguientes municipios: Chía, Tenjo, Funza, Sibate y Ventaquemada. Todas ellas pertenecían a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. El contacto con las madres lo realizamos usualmente a través de instituciones prescolares. Varias de estas instituciones estaban adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y otras eran de carácter privado. Los criterios de selección de las participantes fueron el parentesco directo (madre y no otro tipo de cuidador o cuidadora) y la edad de sus hijos e hijas (3 a 4 años y medio de edad).

Instrumento

Utilizamos el *SGL (Socialization Goals Interview) Pile Sort*, una entrevista sobre metas de socialización utilizada originalmente por Korom, Leyendecker y Harwood (2004) y Durgel, Leyendecker, Yagmurlu y Harwood (2009) en investigaciones interculturales. El instrumento, cuya versión original es en lengua alemana, fue traducido al español y lo sometimos a una prueba piloto para observar si su contenido era fácilmente comprensible para las madres colombianas. Con base en lo anterior, hicimos cambios en unas pocas expresiones, buscando no obstante mantener intacto su significado.

Se trata de una entrevista estructurada en la que se solicita a las madres pensar acerca de

cómo quisieran que fuera su hija o hijo pequeño una vez crezca. Para orientar su reflexión se les proporcionan 54 tarjetas en las que se describen características y comportamientos que pueden presentar las personas cuando llegan a ser adultas. Ante cada tarjeta, las madres deben decidir qué tan importante consideran la característica o comportamiento que allí se describe. Para ello pueden elegir entre tres distintas valoraciones: muy importante, importante y poco o nada importante. Una vez las madres han agrupado las distintas tarjetas según la importancia estimada, se les pide que en cada grupo las organicen en una secuencia que va desde la más importante hasta la menos importante. Se busca así poder identificar las metas de socialización que obtienen las valoraciones promedio más altas o más bajas.

Procedimiento

Aplicación

Antes de comenzar la entrevista explicamos a las madres el objetivo y la metodología de la investigación, solicitando su consentimiento explícito para participar en ella y para que la conversación fuera grabada. Una vez la madre hubo expresado su consentimiento, comenzamos a introducirla en el tema, realizando cuatro preguntas abiertas, elaboradas por Harwood (1992), en las cuales se pide a las madres describir características y comportamientos que les gustaría observar o no en su hijo o hija una vez crezca, ejemplificando con casos concretos. Una vez terminada esta entrevista introductoria,

procedimos a realizar la entrevista estructurada descrita en el apartado anterior, ofreciendo la siguiente instrucción: “En cada una de estas tarjetas encontrará frases en las que se describen características y comportamientos que pueden llegar a presentar las personas una vez crezcan. Lea por favor cuidadosamente cada una de las tarjetas y organícelas en tres grandes grupos según el nivel de importancia que Ud. les conceda para el desarrollo futuro de su hijo (o hija)”. El investigador o investigadora señalaba tres lugares en la mesa y decía: “Por favor, coloque en este lugar las tarjetas en las que se describen características y comportamientos que Ud. considera muy importantes, en este lugar las que considere importantes y en este otro las que considere poco o nada importantes”. Una vez la persona había conformado los tres grupos de tarjetas le solicitamos que en cada grupo organizara las tarjetas en una secuencia que fuera desde la más importante hasta la menos importante. Mientras esta tarea era realizada, el investigador o investigadora anotaba en un formato los números correspondientes a las distintas tarjetas, siguiendo el orden establecido por la madre entrevistada.

No hubo límite de tiempo para la realización de la prueba y permitíamos hacer aclaraciones para aquellas frases que fuesen percibidas como confusas o de comprensión ambigua.

Transcripción y transformación de los datos

Para la transcripción y procesamiento de los resultados utilizamos valores de 1 a 5 según las siguientes condiciones (Tabla 1):

Tabla 1. Valoración de las tarjetas del instrumento.

Escala de respuestas		Valor
Muy Importante	Muy importante alto	5
	Muy importante medio	4
	Muy importante bajo	3
Importante		2
Poco o nada importante		1

Estos valores los introdujimos en una base de datos elaborada por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences SPSS (Versión 18)¹ con el fin de organizar la información y realizar los cálculos estadísticos pertinentes.

Análisis de los Datos

Las categorías principales para el análisis de los resultados fueron la “Independencia” y la “Interdependencia”. La independencia ha sido definida como una posición valorativa que centra su atención en el desarrollo del sujeto individual, buscando prioritariamente que este se construya como un *yo* fuerte, autónomo, singular y competente, para poder realizarse así como persona y como ser social. La interdependencia, en cambio, pone el acento en el desarrollo de una relación armónica del sujeto individual con su grupo social de referencia, dando especial importancia a la capacidad que tenga aquel para entenderse y cooperar con otros, contribuyendo así al bienestar de la colectividad y a la conservación de los valores, normas y costumbres propios de su cultura (Harwood, Schoelmerich, Schulze & González, 1999, Harwood, Yalcinkaya, Citlak & Leyendecker, 2006).

Cada una de las tarjetas utilizadas durante la entrevista con las madres está asignada a una subcategoría de la Independencia o de la Interdependencia. Para los efectos de este estudio, constituimos la categoría Independencia a partir de las siguientes subcategorías: 1. Bienestar individual, 2. Desarrollo del potencial personal y económico, 3. Independencia psicológica y 4. Autocontrol. La categoría interdependencia estuvo a su vez conformada por las siguientes subcategorías: 1. Acatamiento de la normatividad social, 2. Decencia, 3. Afectuosidad, 4. Conducta apropiada en general y 5. Conducta apropiada en la familia. En la figura 1 se presenta el árbol categorial que sirvió de base para el análisis de los resultados. En él están incluidas las categorías, las subcategorías y los números de las tarjetas en las que se describían metas

de socialización específicas (características y comportamientos) correspondientes a cada subcategoría. Estas metas de socialización las especificamos en la figura 2.

Cada uno de los componentes del árbol categorial descrito en la figura 1 lo relacionamos con las variables edad, procedencia (rural/urbana) y nivel de formación de las madres, tal como lo indicamos en la figura 3.

Al indagar en estas relaciones observamos el tipo de distribución de los datos resultantes con el fin de decidir si utilizábamos una prueba paramétrica o no paramétrica. Los análisis que realizamos, así como las pruebas estadísticas que utilizamos, los hemos descrito en la figura 3.

¹ Polar Engineering and Consulting.

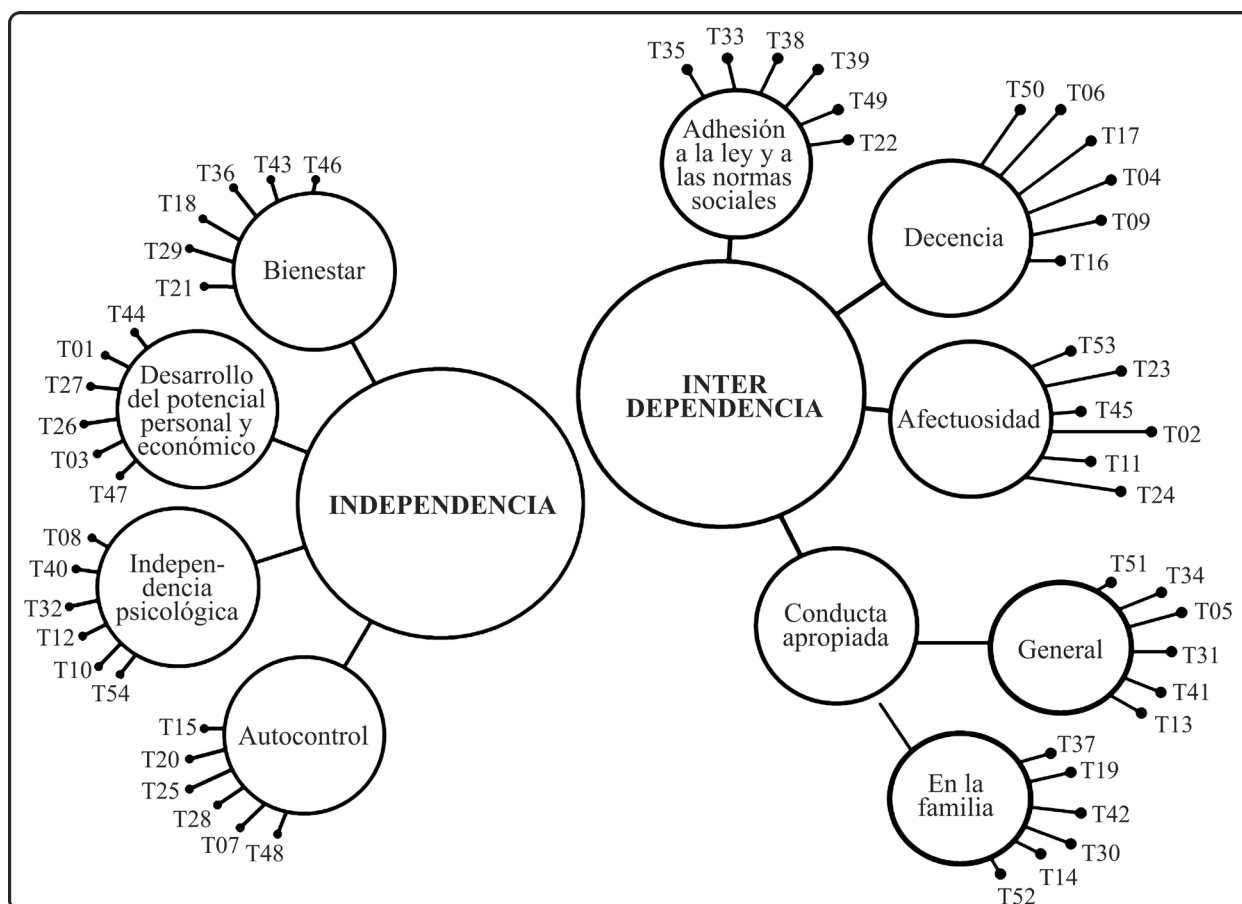


Figura 1. Árbol categorial con las categorías, subcategorías y números de las tarjetas en las que se describían metas de socialización específicas.

Consideraciones éticas

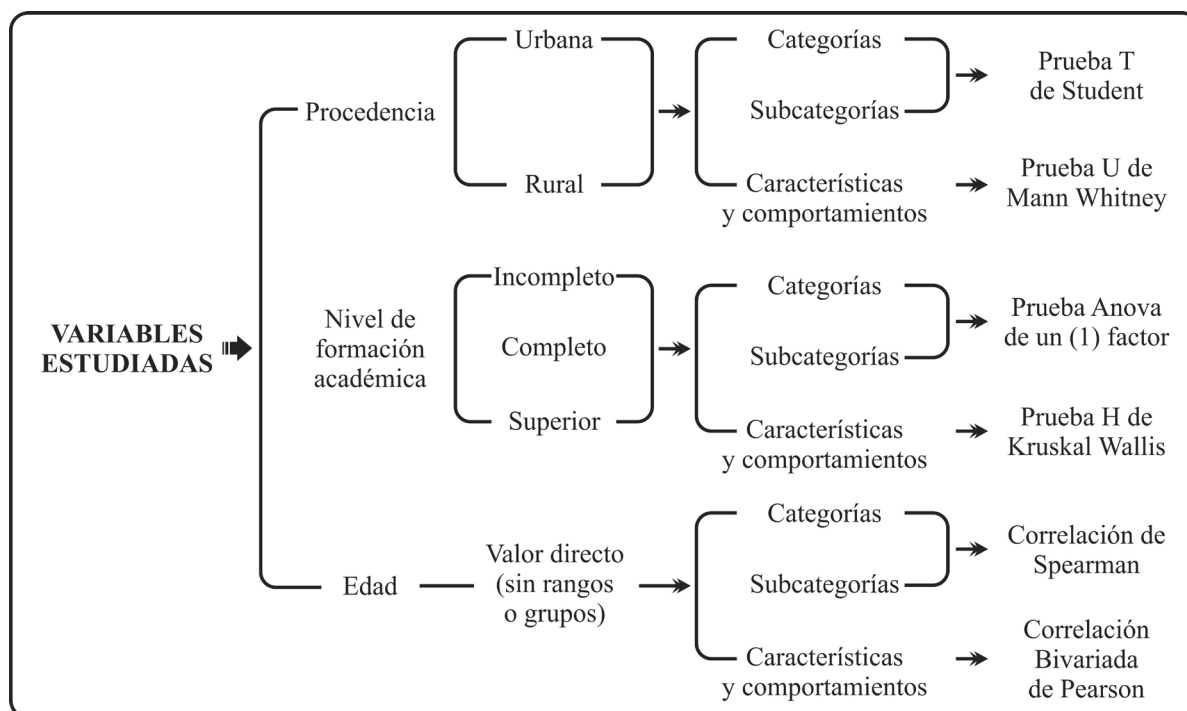
Tanto las directivas de las instituciones preescolares como las madres fueron informadas en forma precisa y completa sobre los objetivos y métodos de la investigación. También les explicamos que su participación era completamente voluntaria y que se guardaría confidencialidad con la información recolectada. Con base en lo anterior solicitamos el consentimiento consciente e informado de las madres para ser entrevistadas. En todos los casos expresamos el compromiso de realizar actividades de devolución de la información y de capacitación sobre temas relacionados con

la socialización infantil, una vez se terminara la investigación.

Figura 2. Textos de las distintas tarjetas en que se describían metas de socialización específicas (características y comportamientos)

1. Tener un alto nivel de formación académica	2. Tener confianza y buenas relaciones con su familia	3. Tener altas aspiraciones, autodisciplina y capacidad para perseverar en el logro de sus metas	4. Ser juicioso y trabajador
5. Tener buenos modales, ser amable	6. Ser tolerante con otras personas	7. No manipular ni aprovecharse de otras personas	8. Ser flexible, poderse adaptar a nuevas situaciones
9. Ser recto, sincero	10. Encontrar su propio camino	11. Poder ponerse en el lugar de otras personas	12. Desarrollar una personalidad independiente
13. Ser una persona reconocida y respetada en la sociedad	14. Mantener el honor de la familia	15. Controlar la agresión, saber manejar las frustraciones	16. Respetar y cumplir las normas
17. Comprometerse con las personas débiles, prestarles ayuda	18. Ser estable, emocionalmente equilibrado	19. Ocuparse de los padres en la vejez	20. No comportarse de manera egoísta
21. Tener buen sentido del humor	22. No consumir drogas	23. Ser cálido, amoroso	24. Ser generoso, poder compartir sus cosas con otras personas
25. No ser creído ni arrogante	26. Tener seguridad económica	27. Poder expresarse bien con palabras	28. No ser malicioso ni malintencionado
29. Ser optimista y alegre	30. Respetar a los padres y seguir sus consejos	31. Ser obediente	32. Poder sustentar sus opiniones o puntos de vista con seguridad
33. No llevar una vida nocturna disipada	34. Aprecio y respeto hacia las personas adultas y mayores	35. Saber escoger bien las amistades	36. Quererse a sí mismo
35. Saber escoger bien las amistades	36. Quererse a sí mismo	37. Respetar y poner especial atención a los miembros de la familia que son mayores	38. No cometer actos contra la ley
39. No consumir alcohol	40. Asumir responsabilidades por sí mismo	41. Poder adaptarse fácilmente en grupos	42. Ayudarse en familia, resolver problemas conjuntamente
43. Ser feliz	44. Estar dispuesto a probar lo nuevo	45. Tener empatía y comprensión hacia los otros	46. Verse bien, saludable
47. Ser exitoso profesionalmente	48. No ser envidioso	49. Mostra especial interés por personas del sexo opuesto	50. Orientarse hacia valores culturales o religiosos
51. Los niños deberían comportarse como niños y las niñas como niñas	52. Sentirse responsable por otros miembros de la familia	53. Cuidar las amistades	54. Poder resolver por sí mismo y lo más temprano posible las tareas diarias

Figura 3. Variables relacionadas en el estudio y pruebas estadísticas utilizadas.



Resultados

Estadísticos Descriptivos

Las madres participantes en este estudio tenían un promedio de edad de 29 años; el 23,3% de ellas había visitado la escuela sin completar sus estudios, el 51,5% culminó su bachillerato y un 25,2% contaba con algún grado de educación técnica o tecnológica o había visitado una universidad.

Teniendo en cuenta que tomamos en cuenta los estratos 1, 2 y 3, la distribución de los grupos fue la siguiente: el 15,3% pertenecía a estrato socioeconómico 1, el 45,4% al estrato socioeconómico 2 y el 39,3% a estrato socioeconómico 3.

El sexo de los niños y niñas, a quienes tomamos como referencia para la entrevista, estuvo distribuido de manera equitativa con un 49,7% de sexo femenino y un 50,3% de sexo masculino. La mayoría de estos niños y niñas eran hijos únicos o tenían sólo un hermano o hermana, siendo así predominante la posición de hijo o hija mayor.

De las madres entrevistadas, el 58,9%

provenía del área urbana de la ciudad de Bogotá), mientras que un 41,1% provenía de la zona rural de distintos municipios cundiboyacenses (Chía, Tenjo, Ventaquemada, Funza).

Las 10 metas de socialización que contaron con una valoración promedio mayor en el grupo general de madres participantes fueron, en su orden, las siguientes: “Quererse a sí mismo”, “Respetar a los padres y seguir sus consejos”, “Ser feliz”, “No consumir drogas”, “Tener confianza y buenas relaciones con la familia”, “Tener altas aspiraciones y autodisciplina”, “No cometer actos contra la ley”, “Asumir responsabilidades por sí mismo”, “Ser recto y sincero” y “Respetar y cumplir las normas”. De estas metas, cuatro están incluidas en la categoría general “Independencia”: “Quererse a sí mismo”, “Ser feliz”, “Tener altas aspiraciones y autodisciplina” y “Asumir responsabilidades por sí mismo”, mientras las restantes seis corresponden a la categoría “Interdependencia”. La subcategoría que alcanzó una valoración promedio más alta fue la de “Bienestar”.

Relación de la zona de vivienda (rural/urbana) de las madres con las categorías, subcategorías y metas de socialización específicas

En términos generales, si se compara a las madres de la zona urbana con las madres rurales, se observa que las primeras dieron mayor relevancia a metas de socialización relacionadas con la “Independencia”. A este respecto, evidenciamos una diferencia significativa (prueba *t* de *Student*) del 0,008 entre ambos grupos (Tabla 2). La subcategoría en la que observamos una diferencia significativa

entre las madres urbanas y rurales, fue la de “Bienestar”, la cual fue altamente valorada por las madres urbanas (Tabla 3).

Encuanto a metas de socialización específicas, “Ser flexible y adaptarse a nuevas situaciones”, “Tener una personalidad independiente” y “Ser estable y emocionalmente equilibrado” obtuvieron diferencias significativas, siendo valoradas con mayor puntaje por las madres urbanas. Este último cálculo lo realizamos por medio de la prueba *U* de Mann Whitney (Tabla 4).

Tabla 2. Valoraciones de categorías generales en las que hubo diferencias significativas entre madres urbanas y madres rurales.

Zona de vivienda		N	Media	Desv. Típica	Sig.	T
Independencia	Zona Urbana	96	2,9969	,47501	,008	1,037
	Zona Rural	67	2,9274	,37932		

Tabla 3. Valoraciones de subcategorías en las que hubo diferencias significativas entre madres urbanas y madres rurales.

Zona de vivienda		N	Media	Desv. Típica	Sig.	T
Bienestar	Zona Urbana	96	3,2378	,70453	,046	,219
	Zona Rural	67	3,2174	,54279		

Tabla 4. Valoraciones de metas de socialización específicas en las que hubo diferencias significativas entre madres urbanas y madres rurales.

Zona de vivienda		N	Media	Desv. Típica	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Ser flexible y adaptarse a nuevas situaciones	Zona Urbana	94	2,56	,968	-2,124	,034
	Zona Rural	67	2,25	,766		
Desarrollar una personalidad independiente	Zona Urbana	95	3,32	1,299	-2,623	,009
	Zona Rural	67	2,78	1,216		
Ser estable emocionalmente equilibrado	Zona Urbana	95	3,09	1,221	-2,716	,007
	Zona Rural	67	2,57	1,018		

Relación del nivel de formación académica de las madres con las categorías, subcategorías y metas de socialización específicas

A nivel de categorías generales, la prueba Anova de un factor reveló una diferencia significativa del 0,007 en la categoría de “Interdependencia”; al analizar en detalle, encontramos que los grupos entre los cuales existe dicha diferencia son los de Educación Escolar Incompleta y Educación Superior, siendo las madres pertenecientes al primer grupo las que le dan una valoración más alta a la categoría “Interdependencia” (Tabla 5).

En coherencia con el hallazgo anterior, evidenciamos diferencias significativas en las valoraciones de las subcategorías “Bienestar” e “Independencia Psicológica” (constitutivas de la “Independencia”), siendo mayor el puntaje para las madres con Educación Superior en contraste con las madres con Educación Escolar Incompleta; y para las subcategorías “Conducta Apropriadada en general” y “Conducta apropiada en la Familia” observamos también diferencias significativas, pero ahora siendo más importantes estas dos últimas para las madres con Educación Escolar Incompleta (Tabla 6).

A nivel de metas de socialización específicas, la prueba de Kruskal-Wallis revela también diferencias significativas. En los puntajes χ^2 se observa que los puntajes medios de las madres con menor grado de educación son significativamente mayores para las siguientes metas: “Ser una persona respetada y reconocida en la sociedad”, “Mantener el

honor de la familia”, “Ayuda y compromiso con personas necesitadas”, “Ocuparse de los padres en la vejez”, “Tener buen sentido del humor”, “Respetar y prestar atención a miembros mayores de la familia”, “Mostrar aprecio hacia personas adultas y mayores” y “Comportarse según corresponde al propio sexo”. Por el contrario, para las madres con un mayor grado de educación se observan puntajes significativamente más altos para: “Tener una personalidad independiente”, “Encontrar su propio camino”, “Ser estable y emocionalmente equilibrado”, “Sustentar sus opiniones con seguridad” y “Quererse a sí mismo” (Tabla 7).

Tabla 5. Valoraciones de las categorías generales en las que observamos diferencias significativas según el nivel de formación académica de las madres (prueba pos hoc).

Formación académica			Diferencia de Medias (I.J)	Error Típico	Sig.
Interdependencia	Escolar Incompleta	Escolar Completa	,15390	,08925	,229
		Superior	,32663	,10279	,007

Tabla 6. Valoraciones de las subcategorías en las que encontramos diferencias significativas según el nivel de formación académica de las madres (pos hoc).

Formación académica			Diferencia de Medias (I.J)	Error Típico	Sig.
Bienestar	Escolar Incompleta	Escolar Completa	-,17678	,12350	,361
		Superior	-,37403	,14225	,034
Independencia Psicológica	Escolar Incompleta	Escolar Completa	-,18959	,11937	,286
		Superior	-,43697	,913750	,007
Conducta Apropriadada en General	Escolar Incompleta	Escolar Completa	,32659	,11741	,023
		Superior	,48049	,13524	,002
Conducta Apropriadada en la Familia	Escolar Incompleta	Escolar Completa	,21913	,12944	,242
		Superior	,46470	,14909	,009

Tabla 7. Valoraciones de características y comportamientos específicos en las que hubo diferencias significativas según el nivel de formación académica de las madres.

Formación académica		Media	Desviación típica	Chi-cuadrado (gl 2)	Sig. asintót.
Ser una persona respetada y reconocida en sociedad	Escolar incompleta	2,97	1,385	17,289	,000
	Escolar completa	2,00	,957		
	Superior	1,90	1,020		
Mantener el honor de la familia	Escolar incompleta	2,58	1,266	11,569	,003
	Escolar completa	2,40	1,164		
	Superior	1,85	1,152		

Ayuda y compromiso con los necesitados	Escolar incompleta	3,13	1,143		
	Escolar completa	2,70	,954	17,339	,000
	Superior	2,20	,813		
Ocuparse de los padres en la vejez	Escolar incompleta	3,61	1,405		
	Escolar completa	2,81	1,194	14,802	,001
	Superior	2,44	1,246		
Tener buen sentido del humor	Escolar incompleta	2,63	1,172		
	Escolar completa	2,12	,987		
	Superior	2,15	,937	6,296	,043
Mostrar aprecio hacia personas adultas y mayores	Escolar incompleta	3,57	1,094		
	Escolar completa	3,18	1,099		
	Superior	2,83	1,160	8,068	,018
Respetar y prestar atención a miembros mayores de la familia	Escolar incompleta	3,39	1,198		
	Escolar completa	3,02	1,158		
	Superior	2,71	1,188	6,120	,047
Comportarse según corresponde a su propio sexo	Escolar incompleta	2,82	1,291		
	Escolar completa	2,27	1,216		
	Superior	2,07	1,081	7,960	,019
Encontrar su propio camino	Escolar incompleta	3,13	1,119		
	Escolar completa	3,06	1,104	6,116	,047
	Superior	3,59	1,161		

Desarrollar una personalidad independiente	Escolar incompleta	2,78	1,228		
	Escolar completa	2,94	1,236	11,568	,003
	Superior	3,68	1,293		
Ser estable emocionalmente, equilibrado	Escolar incompleta	2,50	1,084		
	Escolar completa	2,82	1,128	10,568	,005
	Superior	3,34	1,196		
Sustentar sus opiniones con seguridad	Escolar incompleta	2,50	1,007		
	Escolar completa	3,08	1,150	7,854	,020
	Superior	3,00	1,049		
Quererse a sí mismo	Escolar incompleta	3,74	1,267		
	Escolar completa	4,23	1,119	13,573	,001
	Superior	4,63	,868		

Relación de la edad de las madres con las categorías, subcategorías y metas de socialización específicas

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de la Prueba de Correlación Bivariada de Pearson, la edad correlaciona -en la muestra general- de manera negativa con la subcategoría “Bienestar”, es decir, a menor edad mayor es el énfasis que hacen las madres en esta subcategoría (Tabla 8). Adicionalmente, la correlación se hace más significativa cuando se considera únicamente a las madres urbanas (Tabla 9). En las madres rurales, en contraste, encontramos una correlación significativa entre la edad y las subcategorías autocontrol y decencia (Tabla 10).

Cuando en este análisis tenemos también en cuenta el nivel de educación de las madres, observamos que la edad correlaciona positivamente, de manera significativa, con la

subcategoría “Independencia Psicológica”, es decir que, las madres con mayor edad y con mayor nivel de educación formal hacen mayor énfasis en esta subcategoría (Tabla 11).

Cuando dirigimos la atención a la correlación entre la edad y las metas de socialización específicas, la prueba no paramétrica de Spearman muestra algunas correlaciones significativas (aunque relativamente bajas). La edad de las madres correlaciona positivamente con el énfasis que hacen en que su niño o niña logre: “Llegar a ser una persona reconocida y respetada en la sociedad”, “Mantener el honor de la familia”, “Ocuparse de sus padres en la vejez” y “No cometer actos contra la ley”. En suma, a mayor edad de las madres mayor el énfasis en estas características y comportamientos relacionados con la interdependencia. Por otra parte, existe una correlación negativa entre la edad de las madres y la importancia que le dan a que el niño o niña llegue a: “Quererse a

sí mismo” y “Ser optimista y alegre”, lo cual implica que a menor edad mayor relevancia se le da a dichos aspectos asociados a la independencia (Tabla 12).

Al relacionar simultáneamente la edad, la procedencia y el nivel de formación académica de las madres con las metas de socialización específicas, encontramos que existe una correlación positiva en los casos siguientes: “Ser una persona reconocida y respetada en

la sociedad” (madres de mayor edad y zona urbana), “Ser juicioso y trabajador”, “No comportarse de manera egoísta”, “Respetar y poner atención a los miembros mayores de la familia”, Orientarse hacia valores culturales y religiosos”, “Cuidar las amistades” (madres de mayor edad y zona rural), “Encontrar su propio camino” (madres de mayor edad, de zona rural y con educación superior) (Tabla 13).

Tabla 8. Valoraciones de las subcategorías que correlacionan significativamente con la edad de las madres en la muestra general.

		Edad
Bienestar	Correlación de Pearson	-,174*
	Sig. (bilateral)	,026
	N	163

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 9. Valoraciones de las subcategorías que correlacionan significativamente con la edad en madres urbanas.

		Edad
Bienestar	Correlación de Pearson	-,251*
	Sig. (bilateral)	,013
	N	96

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 10. Valoraciones de las subcategorías que correlacionan significativamente con la edad en madres rurales.

		Edad
Autocontrol	Correlación de Pearson	,271*
	Sig. (bilateral)	,026
	N	67
Decencia	Correlación de Pearson	,283*
	Sig. (bilateral)	,020
	N	67

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 11. Valoraciones de las subcategorías que correlacionan significativamente con la edad en madres con educación superior.

		Edad
Independencia Psicológica	Correlación de Pearson	,332*
	Sig. (bilateral)	,034
	N	41

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 12. Valoraciones de características y comportamientos específicos que correlacionan significativamente con la edad de las madres.

			Edad
Rho de Spearman	Ser una persona respetada y reconocida en sociedad	Coeficiente de correlación	,178*
		Sig. (bilateral)	,023
		N	163
	Mantener el honor de la familia	Coeficiente de correlación	,157*
		Sig. (bilateral)	,047
		N	161
	Ocuparse de los padres en la vejez	Coeficiente de correlación	,175*
		Sig. (bilateral)	,026
		N	162
	Ser optimista y alegre	Coeficiente de correlación	-,167*
		Sig. (bilateral)	,033
		N	163
	Quererse a sí mismo	Coeficiente de correlación	-,174*
		Sig. (bilateral)	,027
		N	161
	No cometer actos contra la ley	Coeficiente de correlación	,183*
		Sig. (bilateral)	,020
		N	161

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 13. Valoraciones de características y comportamientos específicos que correlacionan significativamente con la edad de las madres urbanas.

			Edad
Rho de Spearman	Ser amable, tener buenos modales	Coefficiente de correlación	,212*
		Sig. (bilateral)	,042
		N	93
	Ser obediente	Coefficiente de correlación	-,216*
		Sig. (bilateral)	,036
		N	95
	Ser optimista y alegre	Coefficiente de correlación	-,237*
		Sig. (bilateral)	,020
		N	96
	Ser una persona respetada y reconocida en la sociedad	Coefficiente de correlación	,279**
		Sig. (bilateral)	,006
		N	96

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral) ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

El presente estudio pretendía dar cuenta de diferencias que pueden evidenciarse en las metas de socialización de madres de niños entre tres y cuatro y medio años de edad, dependiendo de su zona habitacional, edad y nivel de formación académica.

El análisis diferenciado, según estas variables, nos permitió identificar varias relaciones que confirman parcialmente los resultados obtenidos por otros investigadores e investigadoras. En efecto, tal como lo han indicado recientemente Keller (2007), Greenfield (2010), Neef (2003) y Suizzo et al. (2008), variables como el modo de subsistencia, la zona de habitación, el estrato socioeconómico, el nivel educativo y las formas de organización comunitaria y de desarrollo tecnológico, se relacionan de manera significativa con las metas de socialización que las madres se plantean en las prácticas educativas con sus hijos e hijas.

Frente a la zona de vivienda de las madres evidenciamos en este estudio que el modo de vida urbano está relacionado con valoraciones

más altas de metas de socialización vinculadas a la independencia, siendo esta tendencia especialmente clara respecto a la subcategoría de “bienestar”. Es relevante recordar que esta subcategoría incluye metas de socialización en las que se enfatiza la salud, la felicidad individual, la autoestima y la armonía emocional del niño o niña.

En los estudios de Keller, Borke y Yovsi (2005), Greenfield (2009) y Raeff (2010), se destaca cómo los cambios históricos que conducen a formas de vida cada vez más urbanizadas favorecen un énfasis en la independencia, lo cual probablemente tiene que ver con condiciones propias del medio citadino, como son: un ritmo de cambio más rápido que exige creciente autonomía y capacidad de adaptación personal, mayor acceso a bienes y servicios que incrementa las expectativas de bienestar, y más oportunidades de desarrollo del potencial personal y económico que serían tanto más aprovechables, cuanto más se perciban las personas a sí mismas como competentes y orientadas hacia grandes logros.

A nivel de la categoría “Interdependencia”, por el contrario, no observamos diferencias significativas entre madres urbanas y rurales, lo que probablemente indica que para los dos grupos de madres promover el desarrollo de un yo relacional en sus hijos e hijas es de similar importancia. Este resultado apoyaría la idea expresada por varios autores y autoras en el sentido de que independencia e interdependencia no necesariamente son posiciones valorativas contrapuestas. Es decir, el hecho de que las madres urbanas comparadas con las madres rurales valoren más metas de socialización relacionadas con la independencia, no significa necesariamente que por ello valoren menos la interdependencia. Lo que podríamos estar observando en este contexto es un proceso gradual de cambio en el cual las madres cada vez dan mayor importancia al desarrollo de un yo autónomo y competente en sus hijos e hijas, sin que por ello dejen de valorar las tradiciones y el sentido de interconexión con la familia y la comunidad. En las madres urbanas, este proceso de cambio estaría ocurriendo en forma más rápida por las características del ambiente citadino expuestas anteriormente.

Al analizar la relación entre el nivel de formación académica de las madres y sus metas de socialización, encontramos un buen número de diferencias significativas que se evidencian principalmente entre las madres con educación superior y aquellas con educación escolar incompleta. A menor nivel educativo, se observa una clara tendencia a valorar las metas de socialización relacionadas con la interdependencia, especialmente aquellas pertenecientes a las subcategorías “Conducta Apropiaada en General” y “Conducta Apropiaada en la Familia”, en las que se resalta la importancia de que los niños y niñas sean solidarios con las personas necesitadas, mantengan el honor de la familia, lleguen a ser respetados y reconocidos en la sociedad, sean respetuosos y atentos con las personas mayores y se ocupen de sus padres y de sus madres en la vejez. Observamos, pues, un marcado énfasis en orientar a los hijos e hijas para que, como ciudadanos y ciudadanas, ayuden a conservar la unidad, el prestigio y las tradiciones, tanto de la familia como del grupo social de referencia.

Por el contrario, un mayor nivel de formación educativa se relaciona con una orientación hacia la independencia expresada en subcategorías tales como la “Independencia Psicológica” y el “Bienestar”. Las madres con educación superior, por ende, resaltan la importancia de que sus hijos e hijas se quieran a sí mismos, tengan una personalidad independiente, sepan sustentar sus opiniones frente a otras personas y se encaminen hacia el logro de metas definidas. Es decir, este grupo de madres da especial realce a la individualidad, a la autonomía y a la singularidad de sus hijos e hijas, en concordancia con los planteamientos de Keller (2007) y Greenfield (2009).

Estos resultados permiten suponer que cuanto mayor sea el nivel de formación académica de las madres, más probable será que depositen la confianza en sus propios recursos personales como medio de progreso y de obtención de bienestar, reflejándose esta tendencia en la educación que brindan a sus hijas e hijos, a quienes tratarían de fortalecer en sus características de personalidad para que desarrollen su potencial personal y puedan disfrutar así de altos niveles de bienestar. En las madres con bajos niveles de formación académica la inclinación sería, por el contrario, a confiar más en los recursos de la familia y del grupo de referencia, mostrando en consecuencia una preocupación mayor por desarrollar en sus hijos e hijas la capacidad de relacionarse armónicamente con las otras personas, para poder así hacerse partícipes de los recursos y las fuentes de bienestar que el grupo proporciona.

La edad de las madres se relacionó también de forma significativa con algunas de las metas de socialización consideradas en este estudio. Observamos que a mayor edad de las mamás más probable es que enfatizen metas de socialización relacionadas con la interdependencia, particularmente aquellas asociadas a las subcategorías “Conducta Apropiaada en la Familia” y “Adhesión a la Ley y las Normas Sociales”. En contraposición con este resultado, resulta más probable que las madres de menor edad hagan énfasis en metas de socialización relacionadas con la independencia, sobre todo aquellas vinculadas

a la subcategoría “Bienestar”, lo cual es más evidente aún en madres de procedencia urbana.

Este resultado podría ser comprensible si consideramos que para las madres de menor edad, el niño o niña de 3 a 4 años suele ser su primer y único hijo. Además, estas madres han crecido en un periodo histórico caracterizado por un gran auge de las tecnologías de la comunicación y una economía de mercado altamente competitiva, fundamentada sobre ideales de bienestar y desarrollo individual, ideales que al ser ampliamente difundidos contribuyen a que ellas perciban más la necesidad de promover en sus hijos e hijas la búsqueda activa de medios para alcanzar felicidad y bienestar (Jaramillo, 2010). Pero, adicionalmente, no deberíamos ignorar en este punto los cambios que se vienen generando en la cultura a partir de la aprobación y ratificación por parte de la mayoría de los países del mundo de la Convención sobre los Derechos del Niño, un pacto de carácter mundial que ha llevado en muchos países al desarrollo de políticas dirigidas específicamente a garantizar su bienestar y a incluirlos como sujetos activos en los distintos escenarios de la vida social (Torrado & Bejarano, 2010; Bernal, 2010). Al haber sido partícipes de este proceso de cambio, resulta más probable que las madres más jóvenes muestren una mayor sensibilidad y preocupación por aspectos específicos del bienestar individual de sus hijas e hijos.

Dirigimos una última reflexión, que consideramos pertinente, al resultado aparentemente contradictorio de que las madres de mayor edad pero con formación escolar superior den particular realce a la independencia psicológica de sus hijas e hijos. Esto podría ser un indicador de que es esta variable -el nivel de educación formal- la que marca las diferencias más claras en las metas de socialización. En otras palabras, independientemente de la procedencia, la edad, u otras variables, es más probable que madres con alto nivel de educación formal den particular importancia al desarrollo de un yo fuerte y autónomo en sus hijos e hijas, lo que no implica necesariamente que dejen de valorar prácticas educativas que fomentan la interdependencia.

A manera de síntesis y en consonancia con la hipótesis inicial, podemos afirmar que las madres de zonas urbanas, de menor edad y con un mayor nivel de formación académica, se inclinan por valorar más la independencia en la socialización de sus hijos e hijas, mientras que las madres de mayor edad y menor nivel académico tienden, por el contrario, a hacer un énfasis más fuerte en metas de socialización vinculadas a la interdependencia.

Lista de referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre & E. Durán (eds.) *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, T. (2010). La escuela, el lugar de los niños y de las niñas. En J. Jaramillo & T. Bernal (compiladores). *La infancia en la sociedad actual: los desafíos de la globalización*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vygotsky*. Buenos Aires: Longseller.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carlson, V. & Harwood, R. (2003). Attachment, culture and the caregiving system: the cultural patterning of everyday experiences among anglo and puerto rican mother-infant pairs. *Infant mental health Journal*, 24 (1), pp. 53-73.
- Durgel, E., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' German mothers longterm socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, pp. 834-852.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45, pp. 401-418.
- Greenfield, P. M. (2010). Particular forms of independence and interdependence

- are adapted to particular kinds of sociodemographic environment: Commentary on "Independence and interdependence in children's developmental experiences". *Child Development Perspectives*, 4 (1), pp. 37-39.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 461-490.
- Harwood, R. L. (1992). The influence of cultural derived values on anglo and puerto rican mother's perceptions of attachment behavior. *Child Development*, 63, pp. 822-839.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Schulze, P. A. & González, Z. (1999). Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: A study of middle-class anglo and puerto rican mother-infant pairs in four everyday situations. *Child Development*, 70, pp. 1005-1016.
- Harwood, R. L., Penn-Handwerker, W., Schoelmerich, A. & Leyendecker, B. (2001). Ethnic category labels, parental beliefs and the contextualized individual: an exploration of the individualism-sociocentrism debate. *Parenting: science and practice*, 1 (3), pp. 217-236.
- Harwood, R. L., Yalcinkaya, A., Citlak, B. & Leyendecker, B. (2006). Exploring the concept of respect among turkish and puerto rican migrant mothers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 14, pp. 9-24.
- Jaramillo, J. (2010). La familia, los niños y la globalización. En J. Jaramillo & T. Bernal (compiladores). *Los niños en la sociedad actual: los desafíos de la globalización*. Bogotá, D. C.: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, pp. 1-20.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Keller, H., Borke, J. & Yovsi, R. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*. 29 (3), pp. 229-237.
- Korom, D., Harwood, R. & Leyendecker, B. (2004, july). *American and German women's rank-ordering of socialization goals: Pile sort technique findings*. Poster presented at the Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ghent, Belgium.
- Leyendecker, B., Harwood, R., Lamb, M. & Schoelmerich, A. (2002). Mothers' socialisation goals and evaluation of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (3), pp. 248-258.
- Lu, L. (2009). "I or we": Family socialization values in a national probability sample in Taiwan. *Asian Journal of Social Psychology*, 12, pp. 145-150.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 24 (2), pp. 224-253.
- Markus, H. & Kitayama, S. (2003). Culture, self and the reality of the social. *Psychological Inquiry*, 14 (3/4), pp. 277-283.
- Neef, K. (2003). Understanding how universal goals of independence and interdependence are manifested within particular cultural contexts. *Human Development*, 46, pp. 312-318.
- Raeff, C. (2006). Multiple and inseparable: conceptualizing the development of independence and interdependence. *Human Development*, 43, 49, pp. 96-121.
- Raeff, C. (2010). Independence and interdependence in children's developmental experiences. *Child Development Perspectives*, 4 (1), pp. 31-36.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human Development*. Oxford: University Press.
- Smetana, J. (2006). On heterogeneity, coexistence and development within cultures. *Human Development*, 49, pp. 129-134.

- Suizzo, M. A. & Cheng, C. C. (2007). Taiwanese and american's goals and values for their children's futures. *International Journal of Psychology*, 42 (5), pp. 307-316.
- Suizzo, M., Chen, W., Cheng, Ch., Liang, A., Contreras, H., Zanger, D. & Robinson, C. (2008). Parental beliefs about young children's socialization across US ethnic groups: coexistence of independence and interdependence. *Early Child Development and Care*, 178 (5), pp. 467-486.
- Tamis-Lemonda, C., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. & Niwa, E. (2008). Parents' Goals for Children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17, 1, pp. 183-209.
- Torrado, M. C. & Bejarano, D. C. (2010). Aportes al seguimiento y evaluación de las políticas públicas para la primera infancia. En E. Durán & E. Valoyes (eds.) *Monitoreo de derechos de la niñez y la adolescencia: reflexiones sobre lo aprendido*. Bogotá, D. C.: Instituto Iberoamericano para el Desarrollo y la Innovación Educativa, Universidad Nacional.
- Unesco-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Tesaurus de la Unesco*. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Wang, S. & Tamis-Lemonda, C. (2003). Do child-rearing values in Taiwan and the United States reflect cultural values of collectivism and individualism? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, pp. 629-642.

Referencia para citar este artículo: Bedoya-Hernández, M. H. (2013). Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 741-753.

Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas*

MAURICIO HERNANDO BEDOYA-HERNÁNDEZ**

Profesor Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Artículo recibido en agosto 14 de 2012; artículo aceptado en febrero 26 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este artículo abordo el problema de las redes de apoyo de las madres comunitarias. **Objetivo:** Identificar el significado que las madres comunitarias dan al cuidado propio, en relación al cuidado promovido en los niños y niñas de los hogares comunitarios a su cargo. **Alcance:** ampliación de las comprensiones acerca de las prácticas de cuidado en las madres comunitarias de la ciudad de Medellín. **Metodología:** con enfoque cualitativo y metodología fenomenológica-hermenéutica, del estudio participaron 30 madres comunitarias de 6 municipios antioqueños, con quienes se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales. **Resultados:** cada madre comunitaria construye su red del cuidado, cuyo eje de sentido es el cuidado provisto a los niños y niñas. **Conclusiones:** (1) el cuidado de estos niños y niñas requiere una red del cuidado; (2) esta es una construcción subjetiva; (3) cuando una mujer se hace madre comunitaria a partir del vector por lo infantil, su trabajo se torna en una ética del destino compartido; y (4) en las redes del cuidado las madres comunitarias cuidan y son cuidadas.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): cuidado del niño, ética, red social.

Palabras clave autor: madre comunitaria, redes del cuidado, ética del cuidado.

Care networks: ethics of shared destiny in community mothers from Antioquia, Colombia

• **Abstract (analytical):** In this article I discuss the problem of the communal mothers' support networks. **Objective:** to identify the significance that the communal mothers give to self-care, in relation to the care promoted in the children from the communal homes in their care. **Scope:** to enhance the understanding of the care practices among the communal mothers from the city of Medellín. **Methodology:** With a qualitative approach and a phenomenological-hermeneutical methodology, 30 communal mothers from 6 Antioquia municipalities participated in the study, they were interviewed in depth and participated in focal groups. **Results:** Each communal mother constructs her own care network, whose axis of sense is the care given to children. **Findings:** (1) the care of these children requires a care network; (2) this is a subjective construction; (3) when a woman becomes a communal

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica (área: psicología; subárea: psicología social) ofrece los resultados del estudio denominado "cuidado propio en las madres comunitarias en relación al cuidado promovido en los niños y niñas de los hogares comunitarios a su cargo", realizada por el Grupo de Investigación de Psicología Social y Política, de la Universidad de Antioquia (U de A), Colombia. Se inicia el 11 de octubre de 2010 y finaliza el 11 de abril de 2012. La investigación fue financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi, U de A), acta 575. Este artículo fue apoyado por recursos de la Convocatoria de Sostenibilidad 2012, de la misma universidad.

** Psicólogo y Licenciado en Educación. Magíster en Psicología; estudiante de doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia). Docente, Universidad de Antioquia, Departamento de Psicología. Correo electrónico: csmauriciobedoya@antares.udea.edu.co

mother from the children's vector, her work becomes an ethics of shared destiny; and (4) in the communal mothers' care networks the mothers take care and are taken care of.

Keywords descriptor (Social Science Unesco Thesaurus): Child care, Ethics, Social Networking.

Author Keywords: Community mother, Care networks, Ethics of care.

Redes do cuidado: ética do destino compartilhado nas mães comunitárias do estado de Antioquia

• **Resumo (analítico):** Este artigo aborda o problema das redes de apoio das mães comunitárias.

Objetivo: identificar o significado que as mães comunitárias dão aos cuidados próprios em relação ao cuidado promovido aos meninos e meninas dos lares comunitários a seu cargo. **Alcance:** ampliação das compreensões sobre as práticas de cuidado das mães comunitárias na cidade de Medellín. **Metodologia:** com enfoque qualitativo e metodologia fenomenológica-hermenêutica, participaram 30 mães comunitárias de 6 municípios da Antioquia com quem foram realizadas entrevistas em profundidade e grupos focais. **Resultados:** cada mãe comunitária controla sua rede de cuidado cujo eixo de sentido é o cuidado provisionado às crianças. **Conclusões:** (1) o cuidado destas crianças requer uma rede de cuidado; (2) esta é uma construção subjetiva; (3) quando uma mulher se torna mãe comunitária a partir do vetor pelo infantil, seu trabalho se torna uma ética do destino compartilhado; (4) nas redes de cuidado as mães comunitárias cuidam e são cuidadas.

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): cuidado da criança, ética, rede social.

Palavras-chave autor: mãe comunitária, redes do cuidado, ética do cuidado.

-1.Introducción. -2.Método. -3. Resultados. -4.Conclusiones. -5. Agradecimientos.- Lista de referencias.

1. Introducción

La labor realizada por las madres comunitarias del Programa de Hogares de Bienestar, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se enmarca en una estrategia que contribuye al desarrollo de los niños y niñas que están a su cargo, máxime que estos están en edad preescolar y pasan en promedio 8 horas en el hogar comunitario. Cuando su cuidado es vivido como una vocación por parte de estas mujeres, contribuye más tanto a su subjetivación y transformación como a la de los niños y las niñas. Las madres comunitarias cuidan y son cuidadas por los niños y las niñas, por las familias de estos, por otras madres comunitarias y por sus propias familias. Además, son apoyadas por el ICBF y por otros profesionales, en una suerte de *red del cuidado*. Aunque el tema del apoyo que reciben estas madres ha sido abordado en otros estudios (Soto, 2009, Jaramillo, 2009, Pérez & Cifuentes, 2008, Hoyos, 2002, Madariaga, Martínez & Vides, 1993), se ha hallado una

serie de aspectos novedosos en los testimonios que las participantes pudieron ofrecer a lo largo del proceso investigativo.

En el presente artículo informo sobre la investigación “cuidado propio en las madres comunitarias en relación al cuidado promovido en los niños y niñas de los hogares comunitarios a su cargo”, la cual se realizó en la Universidad de Antioquia. Aquí presento los hallazgos referentes a la categoría que he denominado *las redes del cuidado*. Ya en un artículo previo (Bedoya, 2012) mostré la manera como el cuidado que las madres comunitarias prodigan a los niños y niñas a su cargo se convierte en una forma de reconocimiento mutuo. El foco del presente artículo es el tejido de red en el que se da el cuidado de los niños y niñas y en la manera como estas mujeres se sienten cuidadas.

Las redes del cuidado se enmarcan de manera más amplia en las denominadas redes sociales (Bronfman, 2001) concebidas como el conjunto de las relaciones que una persona representa como significativas en tanto diferenciadas de la masa social. En la medida en que la red

social de cada persona es vivida como nicho interpersonal, contribuye al reconocimiento de sí y de los otros (reconocimiento mutuo), al mantenimiento de la identidad subjetiva y social y al acceso a apoyos, servicios e información. Las redes del cuidado, cuando emergen, lo hacen en la red social de cada individuo.

Respecto al cuidado -como ya lo había expresado en otro lugar-, es una actividad humana ligada clásicamente al ámbito privado y doméstico (Bedoya, 2012). En occidente se la ha encargado a las mujeres (Triana, Ávila & Malagón, 2010, Gilligan, 1985). Centrado en el otro o en sí mismo, el cuidado tiene que ver con la preocupación y con la cura (Ferrater, 1994, González, 2006). Cuidado, en la acepción de este estudio, proviene del heideggeriano vocablo *sorge*. Para Heidegger, el cuidado es el ser de la existencia, y la cura se relaciona con el esfuerzo angustioso (como trabajo) y la solicitud (entrega). Si bien el cuidar exige esfuerzo, dedicación y trabajo angustioso, se puede definir como un ejercicio de entrega, de solicitud y de respuesta a las necesidades del otro (González, 2006, p.83). Así, practicar la *cura* significa esforzarse solícitamente por algo o por alguien.

La sobrevivencia del ser humano se da gracias a que es cuidado (Mahler, Pine & Bergman, 1984, Spitz, 1974, Winnicott, 1967, 1965a, 1965b, 1960, 1958, 1956), lo que significa dos cosas: por un lado, que el cuidado se aprende y, por otro lado, que es la base de la identidad del sujeto, de su desarrollo humano y psicológico. Si, como lo señala Torralba (1998), el ser humano necesita cuidar de otro para realizar su humanidad y ser ético, recíprocamente necesita ser cuidado para hacerse sujeto. Así visto, es entendible que el cuidado se haya convertido en objeto de estudio ya no sólo de una profesión como la enfermería (De la Cuesta, 2004), sino de las ciencias sociales en general (De la Cuesta, 2004, Cajiao, 1996) que lo conciben como un conjunto de actos que expresan una preocupación primordial por el otro en su ser. Desde el ámbito de la salud, se distingue cuidado formal e informal (De la Cuesta, 2004, Palacios & Jiménez, 2008, Mujika, 2006, Gilligan, 1985). En el presente estudio concibo el cuidado más allá del problema de la salud-enfermedad y

lo inserto en la experiencia humana más básica: en la existencia del ser mismo (Bedoya, 2012, Torralba, 1998, Gilligan, 1985, Chodorow, 1984, Mahler, Pine & Bergman, 1984, Spitz, 1974, Winnicott, 1956), constituyéndose, de esta manera, en una práctica ética.

En consonancia con lo anterior, Gilligan (1985) problematiza el cuidado en hombres y mujeres desde el plano del desarrollo moral, insistiendo en que la ética del cuidado es propia de la moralidad femenina. La ética del cuidado se centra en la defensa del otro; su foco es el vínculo con él, ya que esta forma de moralidad se fundamenta en el mundo relacional. Por esta razón, en esta mirada ética las decisiones son contextuales y basadas relacionamente. Al reconocer el mundo como una red de relaciones y al sujeto como existente sólo en la medida en que aparece inserto en ella, se sientan las bases para el reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros. Por eso, la ética del cuidado es también denominada ética de la responsabilidad (Cajiao, 1996, Gilligan, 1985).

2. Método

Concibo el mundo social como una construcción intersubjetiva y asentada lingüísticamente, conforme lo consideran Guba & Lincoln (2002). Consecuentemente, asumí el constructivismo como el paradigma metodológico desde donde realicé esta investigación. Dentro de este, adopté el enfoque cualitativo, el cual pone un constante énfasis en el carácter reflexivo y constructivo del mundo social de los investigadores e investigadoras (Sandoval, 2002). El método fenomenológico-hermenéutico guió el proceso analítico. En él se sostiene que la experiencia vivida, en tanto proceso interpretativo, se da en el contexto mismo de los fenómenos (Morse, 2003). En este sentido, todo el tiempo de la investigación supe que, al narrar su experiencia, las madres comunitarias podían reconstruir lingüísticamente su historia de sí con el cuidado de los niños y las niñas de su hogar comunitario como eje articulador. El sistema categorial emergente construido mantuvo un carácter deductivo, lo que quiere decir que

no definí las categorías anticipadamente, sino que emergieron a partir de las conversaciones con las madres. Estos espacios me permitieron co-construir comprensiones del problema abordado. Se dio la posibilidad, en estos diálogos, para que ellas tejieran una historia de sí alrededor del cuidado.

Participaron 30 madres comunitarias, con no menos de tres años de vinculación al Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar, residentes en los municipios antioqueños de San Rafael, Medellín, Bello, Copacabana, Envigado e Itagüí. Partí de la idea de que información se construye narrativa e intersubjetivamente entre el equipo de investigadores y las madres comunitarias. Así, usé dos técnicas de construcción de la información: grupos focales y entrevistas individuales en profundidad. Grabé o transcribí cada sesión. La codificación, categorización y generación de categorías axiales emergió a lo largo de los encuentros periódicos del equipo de investigadores e investigadoras y fue apoyada por la herramienta informática Atlas ti, versión 6.2. La investigación se ajustó estrictamente a las exigencias éticas de la investigación social con seres humanos. Las participantes firmaron un consentimiento informado.

3. Resultados

Las redes del cuidado de las madres comunitarias

Las redes del cuidado aluden al tejido que construyen las madres comunitarias alrededor del cuidado que proveen a los niños y niñas de su Hogar y que les permite recibir apoyo de personas e instituciones tanto a nivel personal como para su labor. Un elemento importante que hallé es que, aunque existe una *red de apoyo objetiva* (docentes, psicólogos y psicólogas, personal administrativo, entre otros), estas madres constituyen su propia red de apoyo; deciden a quién le consultan ya quién le solicitan ayuda; eligen a las personas e instituciones de su confianza y el tipo de relación que quieren vivir con estas. A esto lo denominé *red de apoyo subjetiva*.

Cuando uno necesita desahogarse, uno recurre a personas como que sean más

adecuadas como para que le ayuden a uno a salir, o que le den una opinión a uno ¿cierto? (Elvira).

El *cuidado de los niños y niñas* da el criterio de conformación de esta *red subjetiva*. En la constitución de esta red influye: su vivencia del ser de cuidadoras (lo cual se asocia con la identidad), la vocación para el cuidado de los niños y niñas, y los propios recursos para el cuidado (que en el estudio denominé *vector por lo infantil*). Aquí se vinculan cuidado con autocuidado: cuidan de sí, dada su vivencia como cuidadoras de niños y niñas. Ellas distinguen cuidarse y cuidar de estos, pero siempre colocan en el mismo discurso ambas cosas. Identifiqué varios nodos en esa red: nodo-niños y niñas, nodo-familia usuarias, nodo-familia, nodo-otras madres comunitarias, nodo-profesionales y nodo-institución.

3.1. Nodo-niños y niñas

En un informe parcial de resultados de la presente investigación se había dicho que las madres comunitarias tienen dos formas de captación de las situaciones de los niños y niñas de su hogar comunitario: la discursiva y la indiciaria (Bedoya, 2012). Aquí amplió esta afirmación y señalo que existe, de hecho, una *captación recíproca*: las madres comunitarias se dan cuenta de la manera como son captadas -en sus situaciones y/o ánimo- por parte de ellos y ellas, y leen eso como ser cuidadas.

3.1.1. Captar el ánimo de la madre comunitaria

Los niños y niñas de los hogares comunitarios despliegan una gran sensibilidad ante la situación vital y los padecimientos de su madre comunitaria; reconocen lo que sienten las madres comunitarias por lo que ellos mismos sienten.

Ellos son así, dízque: “profe, ¿por qué está brava, qué tiene?” O sea, cuando ellos me ven de otra cara, como siempre me ven alborotada...Entonces cuando me ven muy callada ellos extrañan: “¿profe, estás triste?”, los más grandecitos: “¿Qué le pasó?”... yo he

dado con suerte...yo no he tenido problemas con ellos (Eunise).

La vivencia emocional de los niños y niñas es, en muchos casos, concordante; se entristecen si la perciben triste; se animan si la ven animada. Las madres comunitarias van modulando su ánimo como un llamado surgido del cuidado hacia los niños y niñas. Esta concordancia se entiende porque, en la infancia, las formas de captación son fundamentalmente cenestésicas (Mahler, Pine & Bergman, 1984, Spitz, 1974). Su vivencia emocional se enmarca en el vínculo con las personas significativas (Blanck & Blanck, 1986, Mahler et al., 1984); por allí transitan emociones en doble vía. Asentada en el vínculo con los niños y las niñas, en gran medida la madre comunitaria los capta también cenestésicamente.

Entonces yo vivía mucho asfixiada y los niños eso los perjudicaba mucho a ellos cuando me veían echándome el inhalador. Cuando me veían agitada, se ponían tristes, aburridos, se iban de la casa: “¡profe chao, profe que se alivie!”. Entonces son cosas que también le afectan a ellos (Luz Aída).

Al verse captadas en su ánimo, las madres comunitarias se sienten cuidadas y se consideran importantes para los niños y las niñas. Al ver que ellos y ellas experimentan sentimientos y vivencias concordantes, quieren salir de sus estados generadores de malestar, como una forma de reciprocidad en el cuidado de estos. O sea, captarse mutuamente es una forma de reconocimiento de sí y de los otros, es la posibilidad de encontrarse y de acontecer subjetivamente en la intersubjetividad, lo que tiene sendas repercusiones en la constitución identitaria de todos y de todas, especialmente de los niños y niñas. En concordancia con esto, el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo, en Ricoeur, resultan de gran valor en lo que a la constitución identitaria se refiere (Ricoeur, 2006, Bedoya, 2012, Bedoya, Builes & Lenis, 2009). La base del reconocimiento de sí es lo que el autor llama “fenomenología del hombre capaz” asentada en la ipseidad. También Boetsch, Grez, Rivera y Vidal (2001) articulan el reconocimiento de sí con el reconocimiento del otro. Benjamin (1997), por su parte, ha indicado que la captaci-

ón del otro se constituye en una base necesaria para el reconocimiento mutuo.

3.1.2. Niños y niñas cuidando a la madre comunitaria

A partir de los relatos de las participantes se halla una *ruta del cuidado a la madre comunitaria*, con cuatro aspectos: lo recibido de los niños y niñas, actos para cuidarla, conducirla al autocuidado (reciprocidad para sí), cuidarse para que los niños y niñas estén bien (reciprocidad para el otro).

Lo recibido de los niños y niñas. Resalto cuatro aspectos: (1) El afecto de los infantes. El efecto de esto es que se sienten amadas por ellos y logran revalorizar su trabajo como madres (cuidadoras).

Ellos lo quieren mucho a uno. Donde lo ven: “ay profe, hola, Inés tal cosa”, y eso lo saludan a uno donde sea, en un bus, donde estén, donde lo vean a uno ellos ahí mismito lo saludan. Esa es la alegría más grande, el pago más grande que uno tiene es la sonrisa de ellos, la gratitud de ellos (Inés).

(2) La expresividad. Las expresiones afectivas de los niños y niñas (sonrisas, besos, abrazos) hacen que las madres comunitarias se sientan amadas por estos e importantes para ellos y ellas. (3) El reconocimiento. Entonces, no solamente se sienten queridas, sino reconocidas. (4) Finalmente, hacerlas parte de su existencia, lo que redundará en la confianza proveniente de niños y niñas, en dos sentidos: de un lado, entregar su subjetividad. Para Constanza, confianza es que ellos y ellas le *cuentan todo*. De otro lado, la confianza viene dada por dejarse cuidar, abandonarse a los cuidados provenientes de la madre comunitaria.

Lo que pasa es que el niño se la pasa todo el día conmigo y cómo el niño no me va a tener confianza si son ocho horas, y a veces más, que ellos se pasan conmigo y ellos aprenden a tenerle confianza a uno y todo lo cuentan (Constanza).

¿Por qué reciben lo que reciben? Mónica lo expresa muy claramente: “Porque uno fue bueno con ellos. Si uno hubiera sido malo no lo fueran a recordar”. Las madres comunitarias

se *siembran en el recuerdo* de los niños y niñas, a partir de tres tipos de actos: generadores (o mantenedores) de dolor subjetivo, reparadores de ese dolor, o propiciadores de experiencias promotoras de bienestar y desarrollo. Ricoeur (2006), en su fenomenología del hombre capaz, sitúa la memoria como próxima a la mismidad; ella mira al pasado, como para ver lo que se ha sido en función de lo que ahora se es. Sembrarse en la memoria de los niños y niñas indica que las madres comunitarias han influido decisivamente en la constitución identitaria de estos. En lo que las madres comunitarias reciben de los niños y niñas se ve una forma de reconocimiento mutuo. Lo que reciben les generan satisfacción, las hace ser y sentirse siendo. Esta experiencia deja ver la relación profunda que Ricoeur (2006) establece entre el reconocimiento mutuo y el devenir identitario del sujeto.

- Los niños y niñas realizan una serie de *actos para cuidar a la madre comunitaria*. Para las participantes ninguno de los niños y niñas realiza prácticas desobligantes, desconsideradas o egoístas cuando ellas se sienten bajas emocionalmente. Se tornan sensibles y las cuidan comportándose bien. Esos actos son prácticas de cuidado.

Durante esa semana yo no era capaz. Los niños iban y por ahí sí hubo un día; yo no fui capaz, yo me puse a llorar. Entonces yo me iba para la ventana del patio de atrás y los niños iban, los más grandes decían: “es que mi profe está llorando”... “ella está triste, vámonos pa’l salón y no hagamos bulla” (Eunise).

- Los niños y niñas *conducen hacia el autocuidado* a las madres comunitarias. Los niños y niñas llaman la atención de la madre comunitaria, le insisten en la necesidad de cuidarse, pero es fundamental que la madre comunitaria haga significativo ese llamado de aquéllos, lo integre a sí misma y lo acoja. Solo en este caso es vivido como cuidado de ellos hacia ella y, en una suerte de reconocimiento de los infantes, tornado en la base del autocuidado.

En la medida en que los niños y niñas del hogar comunitario contribuyen al autocuidado de las madres comunitarias, se puede hipoteti-

zar que el cuidado y el autocuidado poseen una dimensión relacional profunda. Ambas vivencias son intersubjetivas en tanto exista en la base una vivencia vincular significativa. Así, la reciprocidad en el cuidado-autocuidado se fundamenta en la calidad del vínculo. Visto de esta forma, el reconocimiento mutuo hace que el ejercicio del cuidado se torne autocuidado.

- Y, de esta manera, en un acto de reciprocidad, en una especie de gratitud, algunas madres comunitarias cuentan que deciden *Cuidarse para que los niños estén bien*.

Yo...me cuido mucho y yo fumaba mucho, ahora...yo me tengo que abstener mucho y entonces en cierta ocasión yo tenía una preocupación y yo los dejé trabajando y yo me salí para el balcón, cuando un niño me dice: “ay, profe, a mí no me gusta que usted fume ‘cigalillo’”; entonces yo me volteo a mirarlo, y yo: “ay, cierto” “¿Usted por qué fuma?” (Carolina).

Ellas se cuidan por tres razones: primero, porque se dejan *afectar* por el estado de los niños y las niñas; comprometen su subjetividad en el vínculo con ellos y con ellas. A esto lo he llamado en este estudio *compartir el mismo destino*. Es decir, ellas logran darse cuenta de que el destino de estos niños y niñas depende en alta medida de sus prácticas. Ven su vulnerabilidad, debida a su edad, a sus condiciones existenciales y familiares; pero también su receptividad a lo que proviene de las personas significativas como las madres comunitarias. Consecuentemente, el cuidado que realizan permite el despliegue de una posición ética alrededor del destino compartido. Juzgan su vida, sus prácticas, las actitudes de los niños y niñas, la institución y hasta su hogar comunitario sabiendo que lo que pase con los niños y niñas toca su propio ser y su identidad como cuidadoras.

Segundo. La ética del destino *compartido* las lleva a la gratitud hacia los niños y niñas, porque leen sus actos como prácticas de cuidado. Esto a condición de que la madre comunitaria haya llegado a serlo por vocación. Puede entenderse, así, cómo en Ricoeur (2006) el reconocimiento mutuo expresa una *ética de la gratitud*. Esta es entendida como “la respuesta al don recibido” (Constante, 2005, p.2).

Tercero. En un ejercicio de *reciprocidad en el cuidado*, estas mujeres descubren que cuidarse es básico para cuidar a los niños y niñas y desarrollan lo que aquí he nombrado la *mutualidad en el cuidado*, la cual tiene como condición el reconocimiento mutuo y conduce a incrementar la satisfacción de las madres con su trabajo, disminuyendo los niveles de estrés.

3.2. Nodo-madres comunitarias

Este nodo se compone de las otras madres comunitarias que, bajo el criterio relacional, son significativas para una madre comunitaria. El vínculo que genera con ellas, en muchos casos, es del mismo orden que el que tienen con sus familias.

Siempre salgo con la agendita [...] porque tengo, yo tengo 5 compañeras que somos del grupito, pues somos 25 madres comunitarias en la zona, pero siempre tenemos 5. [...] Entonces, a cualquiera de ellas llamo: “¡hola vieja!, ¿qué más?, ¿bien o no?, ¿qué está haciendo?, ¿nos vamos a encontrar un ratito?, ¡hágale!”. Lo mismo ellas, también si algo: “Emilse, ¿dónde está?, ¿qué va a hacer?, ¡hágale, vamos!, nos encontramos en el parque, ¡hágale!”. Entonces nos podemos hablar, como que ya a descansar (Emilse).

A veces el *exponerse a otras madres comunitarias* las lleva a experimentar su mirada como apoyo cuando en la labor se vive el cuidado desde el vector por lo infantil. Su mirada, que en muchos casos le resulta amenazante, es recibida como acto reflexivo sobre sí misma. Exponerse a otra madre comunitaria la conduce a abrir sus prácticas privadas hacia lo público.

Incluso consultando nosotras mismas para transmitirnos, enterarnos ,organizar un grupo dentro de las madres comunitarias, donde cada grupo prepara su tema y se los expone a las demás compañeras, es la manera como de organizar las actividades (Dora).

3.3. Nodo-familias usuarias

Está conformado, principalmente, por los padres y las madres usuarias del Programa.

Aunque en general las madres comunitarias resaltan el poco apoyo ofrecido por la familia de los niños y niñas, sostienen que quienes más apoyan son las madres usuarias, quienes se muestran más sensibles a su rol de cuidadoras y a su situación de vida. Las madres usuarias, en tanto cuidadoras, desarrollan una posición empática respecto de la labor de estas mujeres. En esto influye la solidaridad de género y la ética del destino compartido, puesto que las madres usuarias son conscientes de que su destino y el de sus hijos e hijas está unido, de la misma manera que el destino de la madre comunitaria influye en el de su hijo o hija.

Usted sabe que los niños lo cuentan todo: “mami, mi profe estaba llorando, mi profe estaba triste”; algunas mamás: “Eunise, ¿qué tiene, qué le pasa?, si necesita nosotros le ayudamos, cuidamos los niños”; yo: “no, no me pasa nada”. Pero hay cosas que uno no puede manejar, eso sí son mentiras (Eunise).

Las madres usuarias han apoyado a las madres comunitarias en aspectos como lo emocional, lo económico (cuando se requiere dinero para actividades con los niños y niñas del Hogar), lo asistencial (cuando la madre comunitaria necesita reemplazo transitorio en el Hogar). Otro aspecto que se aprecia en los relatos escuchados es que también las madres comunitarias apoyan y cuidan de las familias usuarias, lo que constituye el reconocimiento de que su labor como madre comunitaria depende de (y alimenta) el bienestar de la familia de los niños y niñas.

Uno se queda pensando: “ay, dios mío bendito!”, pues uno lo único que hace es rezarle a Dios pa’ que se le arregle el problema al niño, a esa familia. Uno trata de hablar con la mamá más que todo porque uno tiene más contacto es con las mamás y que son como más, más conscientes de las cosas y no son tan... tan [...] porque las mamás le cuentan a uno muchas cosas (Inés).

Ahora, cuando hay presencia del vector por lo infantil en su labor de cuidadoras, comprometiendo su subjetividad en ello, saben que las familias usuarias son un factor facilitador o perturbador de los logros del cuidado de los niños y niñas; se percatan de la necesidad de

apoyar a estas familias como una condición del buen-cuidado de los niños y niñas. La consigna es cuidar a la familia para que ellos y ellas estén mejor.

Yo llevo 13 años de madre comunitaria y soy muy feliz, porque es un trabajo muy bueno, es una labor muy rica la que nosotros realizamos... nos sirve mucho para que... colaborarle mucho como a las familias, como ayudándoles a sacar adelante los niños, colaborándole a las mamás que trabajan. Casi todas las madres que tengo yo en este año trabajan; entonces es muy importante que ellas cuenten como con este servicio para sus hijos y un acompañamiento. El trabajo de nosotros es como una, es una especie de acompañamiento como en su desarrollo y es muy importante (Stella).

El trabajo de las madres comunitarias en favor de las familias ha sido documentado. Pérez y Cifuentes (2008) señalan que “gracias al compromiso y apoyo que ofrecen estas mujeres a la población infantil, se reorienta y revitaliza la responsabilidad de los padres, en la formación y cuidado de sus hijos” (p. 6). Jaramillo (2009) insiste en la necesidad de implicar a padres y madres en las actividades y función educativa en el hogar comunitario, ya que “la familia es el motor más importante para el desarrollo de los niños, ellos brindan las primeras bases sólidas del amor y en sus manos está ese desarrollo evolutivo después del nacimiento” (p. 94). El cuidado de la familia de los niños y niñas se realiza mediante acciones que las madres comunitarias van descubriendo en la cotidianidad.

Yo quiero un desarrollo integral de mis niños, yo tengo que empezar por llevar una relación muy buena con el papá, porque es entre él y yo que vamos a formar a ese niño... Ayer que yo hice reunión... Les dije: “esto no es trabajo mío, esto es trabajo de equipo, usted y yo, porque no me gano aquí con yo enseñarle ciertas pautas a los niños y que ustedes me desbaraten el trabajo en la casa. Esto es un seguimiento y un proceso... esto no es nada más ‘venga, guárdeme el niño aquí que yo más tarde vengo por él’” (Eunise).

Estas mujeres utilizan cuanto recurso está en sus manos para hacer partícipe a las familias

en el cuidado de sus hijos e hijas. Ellas se convierten en *lectoras de las situaciones* de los niños y niñas y de la familia de estos y, así, definen las estrategias para intervenir con las familias usuarias. El apoyo brindado a las familias las lleva a interrogar el estilo de convivencia de estas y a brindar alternativas de solución.

Entonces lo que hace uno es lo que te decía, acercarse a la pareja, preguntar qué es lo que pasa y tratar de que las cosas... las hablen con calma, que el niño no perciba tanto esa situación. A veces los papás no se fijan que el niño está ahí y el niño es el que está en el centro sin saber qué va a entender. Entonces se brinda la oportunidad de buscar ayuda psicológica de otras personas profesionales y poderle dar solución este tipo de cosas (Sofía).

Otros temas de apoyo a las familias usuarias son: el alimento, las rutinas de vida saludable, el vestuario, el buen trato familiar, las relaciones. Las madres comunitarias van conociendo el régimen nutricional en las familias e influyen positivamente en él para mejorar las condiciones alimentarias de los niños y niñas: [“Nos toca darle a conocer [...] todo a los papás, alimentación, todo lo que los niños requieren en el hogar hay que dárselo a conocer a ellos” (Mónica)]. Las rutinas de vida saludable (acostarse, asearse adecuadamente, mantener prácticas de higiene personal, entre otras cosas) se convierten en objeto de intervención familiar de las madres comunitarias.

Cuántos niños veo que se acuestan a las 11:00, a las 10:30, y ¿por qué? Entonces uno les dice a las mamás: “¿Por qué los niños tienen que acostarse a esa hora?... Es que los niños deben de dormir, los niños no deben de trasnochar”. O sea, mire que es que ellas mismas no imponen como el orden como lo, o sea, como que le implanten normas. Ellos dejan que los niños trasnochen, y ¿por qué? Si los niños no tienen que estar haciendo nada por ahí (Luz María).

El tipo y calidad de relaciones en las familias usuarias también es intervenida. Las madres comunitarias *leen* los vínculos familiares. A veces sus intervenciones se dirigen a una familia

específica, dadas sus características relacionales; otras veces intervienen indirectamente.

Tengo también otro papá que le pega mucho a la mamá y así es el niño también. Entonces ¿qué cuidado va a haber ahí?, ¿qué responsabilidad van a tener los papás? Yo hago las escuelas de padres con ese motivo. De lo que yo veo que hay que reforzar yo lo hago (Emilse).

Finalmente, las madres comunitarias “utilizan” a los niños y niñas a su cuidado para influir positivamente en sus familias, convirtiéndolos en una suerte de cuidadores y cuidadoras de su propia familia. Si la familia tiene dificultades en el cuidado, estos aprenden y transmiten lo aprendido a su familia. Muchos padres y madres reciben con cariño lo proveniente de los niños y niñas, reconociendo lo que deben corregir.

Ellas vienen aquí y me dicen: “¿vos le estás enseñando que no diga palabras? Cada rato en la casa me reprende” (Sonia).

3.4. Nodo-familia propia

En este nodo incluyo a la familia de la madre comunitaria, cuando ella es vivida como apoyo a su labor y a su persona total. Quienes apoyan a las madres comunitarias son, en su mayoría, las mujeres de la familia (mamás, hermanas, tías, sobrinas). Los hombres no participan del apoyo a la labor pero sí del apoyo personal.

Entonces se quedó mi hermanita Kathe. Ella también está pendiente con nosotras; me cuida a mis niños o cuida los niños de Inés. También tiene mucha experiencia con nosotras; mi mamá también. O sea, es que toda mi familia ha estado como más bien metida ahí, ¿cierto? (Emilse).

Los hombres realizan, según los relatos de las madres comunitarias, un soporte (cuando lo llevan a cabo) en dos modalidades: (1) *Soporte Práctico*: actos concretos, en la *esfera no visible del cuidado*, aquella en la que no están en relación directa con los niños y niñas (preparar la comida, servirla, lavar utensilios, realizar labores domésticas mientras la madre comunitaria cuida de los niños y niñas, hacer

diligencias por la madre comunitaria, proveer las herramientas para que esta ejecute bien su labor). (2) *Soporte Afectivo* en aspectos asociados a la labor. Correspondientemente, el soporte femenino familiar al trabajo de las madres comunitarias se centra en la *esfera visible del cuidado*. Es decir, en las acciones y prácticas directas con los niños y niñas a quienes cuida la madre comunitaria.

También con mi esposo, también hablo mucho con mi esposo. Y cuando ya sí veo que mis hermanas entonces... porque es que ellas también tienen sus problemas. Entonces como uno ir y también contarles uno como también los problemas como a ellas; no soy como así (Emilse).

3.5. Nodo-Profesionales apoyando la labor

El *Nodo-Profesionales apoyando la labor* alude al personal técnico de que disponen las madres comunitarias para su labor. Los profesionales y las profesionales apoyan a estas mujeres ya las familias usuarias. Aquéllas direccionan el soporte de los sujetos profesionales hacia los demás nodos de su red de apoyo.

[Cuando un niño o niña es maltratado en casa] *Hablar con la que a nosotros nos dirige y también mandan la mamá al psicólogo, pues que necesita el psicólogo que lleve al niño. Además que ahí la psicóloga también se da cuenta, y ya empieza a trabajar con la mamá y con el niño (Elvira).*

El sentirse incluida en una red de apoyo le da la posibilidad a la madre comunitaria de interrogar su propia práctica y la situación de los niños y niñas. La red de apoyo de estas madres les da un lugar, les provee unas herramientas para la realización de la labor y, además, las habilita para movilizar recursos que hagan más eficiente su trabajo como cuidadoras. El apoyo del técnico se da en dos vías: por una parte, en el manejo de situaciones que lo ameriten; es un soporte disponible en el ambiente de cuidado de los niños y las niñas. Por otra parte, contribuye a la capacitación de las madres comunitarias, para tornarlas más competentes. Aquí las redes

de apoyo contribuyen a mejorar el cuidado hacia los niños y niñas, pero también el cuidado de ellas mismas en tanto saber qué hacer en cada situación.

Yo iba a la capacitaciones y uno exponía eso y lo tratábamos con las psicólogas, sociólogas y sexólogas y bueno ,todas ellas. Y, y uno va aprendiendo (Constanza).

3.6. Nodo-Institución

A este pertenecen el personal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -adscrito al Programa de Madres Comunitarias-, y las instituciones barriales/comunitarias que rodean el hogar comunitario. Lo que estas mujeres valoran de este nodo es la accesibilidad, la eficiencia en la ayuda prestada y el trato humano del que se es objeto.

A mí en el centro zonal de Bello, en el ICBF, todas las asesoras que han pasado por ahí me aprecian mucho y me conocen. Yo creo que me conocen al derecho y al revés. Ahí mismo yo llamé a la casa de mi jefe, la que era mi jefe en ese entonces y le conté, pero le conté con una angustia y no, no, no, me dice: “vea, tranquilita, primero que todo vamos a salvar a XXX [nombre del niño]. No es de mala familia; es un buen muchacho, no lo vamos a dejar solo” (Eunise).

Los estudios han mostrado dos tendencias en la conformación de las redes de apoyo. De un lado, están las que aquí se denominan *redes de apoyo definidas desde afuera*. Con ellas se hace referencia a la estrategia de conformación de redes de apoyo para las madres comunitarias. Los nodos les son ofrecidos; en algunos casos, ellas son inducidas a apoyarse en ellos y en otros les es exigido recurrir a las redes de apoyo conformadas para hacer más llevadero, y con mayor calidad, su trabajo (Soto, 2009, Hoyos, 2002). De otro lado, están las que en el presente estudio se llamaron *redes de apoyo definidas desde adentro*, las que son definidas y delimitadas por la misma madre comunitaria. Con los mismos nodos cada madre comunitaria teje su propia red de apoyo de manera particular. Madariaga, Martínez y Vides (1993) ya habían informado que los componentes (que

aquí se llaman *nodos*) de las redes de apoyo que conforman las madres comunitarias son: marido, padres y madres, hermanos y hermanas, hijas e hijos, otros familiares, otras madres comunitarias, madres beneficiarias, líderes comunitarios, funcionarios y funcionarias del ICBF, otros funcionarios, amigas y amigos. Resulta concordante con el estudio del que informo en este artículo, que uno de los nodos de mayor valencia es el *nodo-madres comunitarias*.

4. Conclusiones

A continuación presento un conjunto de intelecciones que surgen del estudio que presento en este artículo y que se refieren a lo que en este se denominó *las redes del cuidado*. En primera instancia postulo algunas *características generales de los nodos* de las redes del cuidado, que son:

(1) El nodo se crea, no preexiste a la madre comunitaria; este conforma una suerte de tejido que es dinámico. La madre comunitaria activa la red y cada uno de los nodos en ella existentes.

(2) Cada nodo es erigido en cuanto tal por su competencia pragmática, relacional y afectiva. En algunos casos es definido porque ofrece *herramientas para* desempeñarse mejor como cuidadoras. Así, la familia usuaria, los sujetos profesionales, el personal de apoyo del ICBF y, en ocasiones, hasta la propia familia y las otras madres comunitarias, proveen ayudas para hacer más llevadera la función de cuidar. Pero a veces el nodo se erige en función de su competencia afectivo-relacional, pues proporciona a la madre comunitaria un escenario afectivo y relacional en el que es reconocida, acogida, contenida.

(3) El nodo tiene una teleología. El tejido nodal que una persona urde se hace porque la persona considera que este le permite realizar algo. Ya sea que le ofrezca *apoyo a la labor* y/o *apoyo personal*, la red subjetiva le permite a las madres comunitarias realizar una idea de sí. Es decir, la red de apoyo que construye cada una de estas mujeres es un acto de sí que le permite realizar/construir su identidad. Como lo indica Ferrater (1994), en la tradición aristotélica el acto está asociado con la realidad del ser; posibilita

la existencia del sujeto; es su realidad propia y su principio (Bedoya, Builes & Lenis, 2009); es “lo que hace ser a lo que es”. Si se entiende que el ser es lo que es gracias a lo que hace, no significa esto que el ser se debe en su acción, sino que el ser es acción. Así, las acciones que conducen a una madre comunitaria a construir sus redes de apoyo, le ofrecen la oportunidad de ser en sí. Pero, además, el carácter que le imprime se muestra como una expresión de lo que cada una de estas mujeres ha construido acerca de sí.

(4) Cada madre comunitaria le asigna una valencia diferente a los nodos y esto hace que la red del cuidado sea única para cada madre comunitaria. Por ello, el tejido de la red de apoyo de una madre comunitaria es único y urdido según su posición en el mundo, su manera de verse, el ver a los otros y al mundo, según su identidad.

- El ejercicio del cuidado de otros requiere de una red de apoyo por parte del cuidador o cuidadora. Esta red, aun siendo definida desde afuera, asienta su eficacia en que sea determinada subjetivamente. Con el concepto de *red de apoyo definida desde adentro* quise expresar que la red de apoyo de las madres comunitarias -y quizá esto opera para el tema del cuidado de otros en general- es integrada en su cotidianidad de manera idiosincrática. O sea, es subjetivamente (re)construida y vivida por estas mujeres.
- Por otra parte, las redes del cuidado de las madres comunitarias son, en mayor proporción, femeninas (otras madres comunitarias, hijas, madres, hermanas). En tanto apoyar a otra persona es una forma de cuidarla, se aprecia un acuerdo con los planteamientos de algunos autores y autoras, para quienes la labor de cuidar de otros es una inclinación fundamentalmente femenina (Gilligan, 1985, Chodorow, 1984), en lo que denominan ética del cuidado. Sin embargo, en el presente estudio se evidencia que las participantes también reciben apoyo/cuidado de algunos hombres (esposo, hijos, profesionales,

líderes comunitarios). Así, el apoyo masculino tiene un carácter instrumental (se dirige a aspectos prácticos de la vida y del trabajo de las madres comunitarias) en tanto que el femenino se dirige a aspectos subjetivos. Esto se convierte en el trasfondo de lo que aquí he denominado *apoyo a la labor y apoyo personal*.

La red del cuidado que conforma cada madre comunitaria tiene un carácter recursivo, de ida y vuelta, lo que significa que ella es apoyada por los nodos enunciados pero, a la vez, ella apoya/cuida de ellos. Esto es una novedad de esta investigación respecto de otras que se han hecho (Soto, 2009, Jaramillo, 2009, Pérez & Cifuentes, 2008, Hoyos, 2002, Madariaga, Martínez & Vides, 1993). Algunos estudios han enfatizado el vector cuidador (educador)-niño/niña, aludiendo al potencial subjetivador del cuidado de estos (Egas & Salao, 2011). El presente artículo se centró en la ruta contraria, a saber, la manera como las madres comunitarias se sienten reconocidas por las redes de apoyo que se tejen alrededor de su labor de cuidadoras.

- Dos aspectos nuevos adicionales son: (1) el reconocer a los niños y a las niñas de los hogares comunitarios como cuidadores y cuidadoras de las madres comunitarias; y (2) dado que las redes de apoyo que conforman las madres comunitarias se hacen alrededor del eje del cuidado, ellas, en tanto cuidan de los niños y niñas (y de sus familias) y de su propia familia, descubren la necesidad de cuidar de sí mismas, modelando una estética de su propia existencia con un criterio profundamente subjetivo, lo que resulta ser una manifestación de la denominada ética del cuidado de sí (Foucault, 2002, 1999).
- Finalmente, ética del destino compartido. Las madres comunitarias viven su labor sintiendo que las prácticas de cuidado que realizan frente a los niños y las niñas no sólo aporta para que éstos vayan conduciendo su vida, sino que ellas sienten que la eficacia en el cuidado aporta a su propia construcción subjetiva. Conciben que su destino y el de los niños y niñas está unido a través de las prácticas de cuidado.

5. Agradecimientos

Quiero agradecer a las 30 mujeres, madres comunitarias todas ellas, que quisieron abrir su experiencia para ser conocida por mí y por otros. Soy consciente de que estas mujeres enfrentan con valentía y decisión las duras situaciones por las que atraviesan en sus labores cotidianas. Sé que sus condiciones laborales muchas veces atentan contra su ánimo, pero que es su vocación hacia el cuidado de los niños y niñas lo que las mantiene siempre optimistas. Les agradezco, además, porque me permitieron entrar en un rico mundo que me era desconocido y que se convierte en una propuesta ética para todos y todas.

Lista de referencias

- Bedoya, M. (2012). Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, pp. 262-286.
- Bedoya, M., Builes, M. & Lenis, J. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2) (especial), pp. 1255-1271.
- Benjamín, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor*. Paidós: Buenos Aires.
- Blanck, R. & Blanck, G. (1986). *Beyond Ego Psychology*. New York: Columbia University Press.
- Boetsch, T., Grez, C., Rivera, D. & Vidal, C. (2001). Clima emocional, apego y reconocimiento del otro: tres ejes de análisis e intervención en la terapia de pareja. *De familia y terapias*, 9(14 y 15), pp. 40-46.
- Bronfman, M. (2001). *Como se vive se muere. Familia redes sociales y muerte infantil*. México, D. F.: Lugar Editorial, Crum, Unam.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la Maternidad: Psicoanálisis y Sociología de la Maternidad y Paternidad en la Crianza de los Hijos*. Barcelona: Gedisa.
- Constante, A. (2005). El pensar como recordación y gratitud. *A Parte Rei*, 40, pp. 1-10.
- De la cuesta, C. (2004). *Cuidado Artesanal. La invención ante la adversidad*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Egas, V. & Salao, E. (2011). Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), pp. 899-911.
- Ferrater, M. J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (1985). *La Moral y La Teoría Psicología Del Desarrollo Femenino*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- González, D. (2006). Educar para el cuidado materno perinatal: Una propuesta para reflexionar. *Hacia la Promoción de la Salud*, 11, pp. 81 - 93.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (comp.) *Por los rincones*, (pp. 113-142). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, L.M. (2002). *Estrategia de intervención en hogares comunitarios de bienestar: una experiencia local participativa en varios municipios de Colombia*. VII Congreso Internacional del Clad sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal.
- Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Zona próxima*, 11, pp. 86-101.
- Madariaga, C., Martínez, R. & Vides, M. (1993). Redes sociales que establecen las madres comunitarias del Programa de Hogares de Bienestar. *Investigación y Desarrollo*, 3, pp. 79-105.

- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1984). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mujika, M. A. (2006). Las invisibles labores del cuidado siguen siendo cosas de mujeres. *Revista Gara, País Vasco*. Recuperado el 9 de julio de 2011, de: <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/63819.pdf>
- Palacios, X. & Jiménez, K. (2008). Estrés y depresión en cuidadores informales de pacientes con trastorno afectivo bipolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, pp. 195-210.
- Pérez, A. & Cifuentes, B. (2008). Las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar comprometidas con la atención integral de los niños en condiciones de pobreza y/o situación vulnerable. *Lumen, Instituto de estudios en educación*, 6, pp. 1-6.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teorías, técnicas y métodos de investigación social*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Soto, C. E. (2009). *Saberes-Programa de educación inicial de la Fundación Carvajal*. Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil-Estado. Cali, Colombia.
- Spitz, R. (1974). *El Primer Año de Vida del Niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Torrallba, F. (1998). *Antropología del cuidar*. Madrid: Fundación Maofre Medicina.
- Triana, A., Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp. 933-945.
- Winnicott, D. (1956). "La préoccupation maternelle primaire". En *De la pédiatrie à la psychanalyse*, (pp. 168-174). Paris: Payot.
- Winnicott, D. (1958). La capacidad para estar a solas. *Int. J. Psycho-Anal*, 39, pp. 416-420.
- Winnicott, D. (1960). *Deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1965a). *La capacidad de estar a solas. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Londres-Nueva York: Hogarth Press, International Universities Press.
- Winnicott, D. (1965b). *Los procesos maduracionales y el ambiente facilitador*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D. (1967). El concepto de individuo sano. En *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*, (pp. 27-47). Barcelona: Paidós.

La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos*

TOMÁS SÁNCHEZ-AMAYA**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.

Artículo recibido en agosto 22 de 2012; artículo aceptado en octubre 17 de 2012 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Este artículo constituye una analítica –interpretativa– basada en la genealogía de Foucault; tiene el propósito de mostrar que la evaluación se configuró en instrumento de constitución de sujetos, en virtud de que, a través de una amplia red de tecnologías y dispositivos, hace presencia en la sociedad y, de múltiples y sutiles formas, determina tenues diferenciaciones entre anormalidad y normalidad, aceptados y rechazados, buenos y malos, aptos e ineptos, lo que sirve y lo que no, lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar.*

El ejercicio investigativo –mediado por el análisis de tres corpus documentales (normativos, teóricos, metateóricos)– muestra diversas tipologías de sujetos: seleccionados, clasificados, certificados; conducidos, agenciados, gestionados; premiados o castigados; con derechos y obligaciones (a y de ser evaluados); sometidos perpetuamente a procedimientos de evaluación y examinación.

Este análisis evidencia cómo la evaluación, instalada en los sistemas educativos, funciona a través de una pluralidad de prácticas y discursos, como dispositivo de constitución de sujetos. La evaluación, a la manera de un nuevo panóptico, opera como herramienta para la homogeneización; para la vigilancia de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones; para su regulación, su gestión, su normalización, su objetivación, su control, su dominio.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): Evaluación, evaluación educativa, poder, evaluación y control, evaluación y disciplina.

Educational Evaluation as mechanism for constitution of the Subject

• **Abstract (analytical):** *This article is an analytical – interpretative one based on Foucault's genealogy; it aims at showing that evaluation was configured into an instrument of constitution of subjects, due to the fact that, through an ample network of technologies and devices, it appears in society and, in multiple and subtle ways, it determines tenuous differentiations between abnormality and normality, what is accepted and refused, good and bad, apt and inept, what suits someone's purposes and what does not, what should be accepted and what should be refused.*

The investigating exercise –mediated by the analysis of three documentary corpuses (normative, theoretical, meta-theoretical ones,) – shows various typologies of subjects: Selected, classified,

* **Artículo de investigación científica y tecnológica.** (Área de conocimiento: Educación; subárea de conocimiento: Planeamiento y evaluación educacional). Emergente del trabajo doctoral: “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX”, (Sánchez, 2008), que profundiza el epílogo, sobre el uso de la evaluación como mecanismo de agenciamiento de sujetos. Este artículo se orientó a satisfacer las exigencias investigativas del programa de formación posdoctoral en Narrativa y Ciencia (agosto de 2010 - mayo de 2012) ofrecido por la Universidad Santo Tomás - Bogotá, en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

** Licenciado en Filosofía e Historia, Especialista en Educación y Filosofía Colombiana, Magíster en Filosofía Latinoamericana, Posdoctor en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás; Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Docente de Planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Coordinador Proyecto de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep). Correos electrónicos: tas@etb.net.co; tosamay@gmail.com

certified; driven, procured, negotiated; awarded or punished; with rights and obligations (to evaluate and to be evaluated); submitted perpetually to procedures of evaluation and examination.

This analysis evidences how evaluation, installed in the educational systems, works through a plurality of practices and discourses, as a device for the constitution of subjects. The evaluation, in the manner of a new prison, operates as a tool for homogenization; for the surveillance of the individuals, the institutions, and the people; for their regulation, their management, their standardization, their objectification, their control, their domination.

Key word (Social Science Unesco Thesaurus): Evaluation, educational evaluation, power, evaluation and control, evaluation and discipline.

A avaliação educacional como dispositivo de constituição de sujeitos

• **Resumo (analítico):** Este artigo apresenta uma análise-interpretativa baseada na genealogia de Foucault e tem o propósito de mostrar como a avaliação se configurou em um instrumento de constituição de sujeitos, em virtude de que através de uma ampla rede de dispositivos e tecnologias ela se faz presente na sociedade e, de múltiplas e sutis formas, determina tênues diferenciações entre anormalidade e normalidade, aceitos e recusados, bons e maus, aptos e inaptos; o que serve e o que não serve, o que se deve aceitar e o que se deve recusar. O exercício investigativo – mediado pela análise de três corpus documentais (normativos, teóricos e metateóricos) – mostra diversas tipologias de sujeitos: selecionados, classificados, certificados, conduzidos, agenciados, gestionados, premiados ou castigados; com direitos e obrigações (a de ser avaliado); submetidos perpetuamente a procedimentos de avaliação e exame. Esta análise evidencia como a avaliação instalada nos sistemas educativos, funciona através de uma pluralidade de práticas e discursos como dispositivos de constituição de sujeitos. A avaliação, à maneira de um novo panóptico opera como ferramenta para a homogeneização; para a vigilância dos indivíduos, das instituições, das populações, para sua regulação, sua gestão, sua normalização, sua objetificação, seu controle e seu domínio.

Palavras-chave (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco): avaliação, avaliação educacional, poder, avaliação e controle, avaliação e disciplina.

-1. Horizonte de la indagación. -2. Método de la apuesta. Instancia de la subjetividad. -3. Analítica. Los sujetos: objetos de la evaluación. -4. A modo de conclusión. –Lista de referencias.

1. Horizonte de la indagación

Siguiendo los desarrollos teóricos foucaultianos -etapa genealógica- sostengo que las tecnologías de normalización y las instancias disciplinarias lograron su cometido, gracias a las instituciones de encierro (familia, escuela, ejército, fábrica, hospital, cárcel, sociedad disciplinaria en general): la producción de sujetos homogéneos, normalizados, regularizados, evaluados, dóciles, obedientes, expuestos continuamente a diversos procedimientos de vigilancia y al control; permanentemente examinados. En este contexto, la evaluación como dispositivo

generalizado en las sociedades modernas¹, se constituyó en el mecanismo por excelencia de gestión y auto-gestión de sujetos tanto

1 Entiendo por dispositivo, coincidiendo con Castro (2004, pp. 98-99), “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”, referido en este caso a la evaluación, en tanto mecanismo de constitución de sujetos. Albano (2006, p. 83), sostiene que el dispositivo es “el conjunto de todas aquellas instancias extra-discursivas que emergen a partir de un cierto régimen de concomitancia y proximidad con el discurso que las condiciona y de las cuales depende su funcionamiento [...] El dispositivo puede ser asimilado al concepto de mecanismos [técnica o tecnología] en el sentido de una cierta regularidad de funcionamiento, y asimismo al concepto de “aparato”, en el sentido de una mediación instrumental necesaria que hace posible la práctica y el ejercicio de un discurso determinado”. Estas caracterizaciones del dispositivo (aparato, mecanismo, técnica, tecnología) pueden verse operando de múltiples modos, en el ámbito educativo y social, a través de la evaluación (sus discursos y sus prácticas).

individuales como colectivos². Las condiciones sociales y del aparato educativo están dadas; considerada allí la evaluación como una necesidad, el terreno se hace fértil para que los sujetos -y las colectividades- conscientes de la perpetua vigilancia y siendo objeto permanente de la visibilidad, se conviertan -para las instancias de poder- en presas fáciles de ser reguladas y manipuladas. La evaluación en sus diversas formas y modalidades constituye un mecanismo ideal, sutil y eficaz para el ejercicio del control y del auto-control; para la constitución de sujetos.

En este ámbito, la evaluación ha hecho presencia -mediante una amplia red de prácticas que de múltiples y sutiles formas determinan sendas diferenciaciones entre la anormalidad y la normalidad- entre los aceptados y los rechazados, entre los buenos y los malos, entre la inclusión y la exclusión, entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no sirve, entre lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar. Continúa, efectivamente y de modo fundamental, operando a través de los exámenes masificados y estandarizados, o de los mecanismos -sútiles pero perversos- de selección, admisión y registro que discriminan -la utilidad o inutilidad- de los sujetos, de las colectividades, de las instituciones, de los procesos, de los programas, de las políticas, de los saberes, en fin, de todo aquello que cae bajo sus redes.

La evaluación etiqueta, formatea, prescribe, gestiona, conduce, cifra, administra, audita..., no solamente sujetos sino también objetos. Tanto los sujetos individuales como colectivos son, a lo largo de su vida, sometidos a una multiplicidad de prácticas evaluativas que los etiquetan, los formatean, los determinan, los gestionan; señalan sus avances y/o sus retrocesos, determinan su inclusión o exclusión. De igual manera funciona sobre una infinidad

de objetos (instituciones, políticas, proyectos, programas, planes, procesos, estrategias, métodos, currículos, aprendizajes, acciones e interacciones, relaciones, locaciones, insumos...), dejando sentir su poder, al determinar su relevancia, su vigencia, su utilidad, su permanencia, su continuidad o su término.

Algunas problematizaciones orientadoras de esta pesquisa hacen relación con el tipo (o los tipos) de sujeto que la evaluación en el seno de la educación constituye: ¿qué forma de subjetividad producen las técnicas evaluativas y examinatorias?; ¿qué tipo de individualidad es constituida por esa pluralidad de formas y prácticas evaluativas presentes en la educación?; ¿son sujetos de sí (libres, autónomos...), o sujetos sujetados (manipulados, dóciles...) el producto de la evaluación?; ¿qué arquetipo de sujeto es aquél, conminado a toda una suerte de tecnologías, que lo introducen en un campo documental, que lo mantienen permanentemente visible, que lo constituyen objeto para el saber y carnada para el poder?

2. El método de la apuesta. Instancia de la subjetividad

La pesquisa constituye una analítica de la verdad sobre la evaluación. En la perspectiva de concretar las intencionalidades, se hace uso de una herramienta del arsenal teórico-metodológico foucaultiano: una analítica interpretativa (Dreyfus & Rabinow, 2001) de las formas de subjetivación³ a fin de develar

2 Piénsese, por ejemplo, en las diversas prácticas evaluativas que funcionan en los procesos educativos, y en la variedad de pruebas masificadas aplicadas a masas estudiantiles (Nacionales: Saber 5, 9, 11, PRO; evaluaciones internacionales: Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias [Timss], Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [Serce], Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [Pisa], Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía [Iccs], Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora [Pirls]).

3 Entiendo por subjetivación las formas como el sujeto es constituido (por otros sujetos, saberes, poderes) o se constituye a sí mismo (en tanto sujeto de sí). Según Foucault (2005), pueden identificarse dos sentidos de los *modos de subjetivación*: el primero se refiere a los "modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder". En el primer sentido, para este ejercicio analítico, deben considerarse las relaciones de los sujetos con la evaluación: los sujetos, al ser evaluados, se convierten en objeto de evaluación; son de diversos modos sometidos a ella; tienen unas condiciones determinadas bajo las cuales se pueden convertir en objetos de saber y en presa para el poder (hay un saber sobre la evaluación referido a los sujetos y que responde, en términos generales, a una de las grandes cuestiones de la evaluación: ¿a quién se evalúa?). La segunda forma de subjetivación es aquella mediante la cual el sujeto se constituye como sujeto moral, a través de diversos modos de actuar sobre sí mismo. "En estas últimas formas morales se acentúa el elemento dinámico de los modos de subjetivación: las formas de relación consigo mismo, los procedimientos y

el funcionamiento de la evaluación, en tanto técnica para la constitución de sujetos.

Si bien, la caja de herramientas hace posible un recorrido histórico por la triada: saber-poder-subjetividad -relativa a la evaluación educativa-, no es de mi interés en este ejercicio investigativo, replicar la obra de Foucault, defender o rebatir sus posiciones teóricas, ser un foucaultiano consumado, sino como señalan Guyot, Marincevic y Becerra (1996, p. 16):

(...) usarlo, como él mismo nos enseñó, bajo la presión de los problemas específicos, para saber si es posible construir una nueva política de verdad. Puesto que la única marca de reconocimiento que se puede testimoniar a un pensamiento [...] es precisamente utilizarlo, deformarlo, hacerlo chirriar, gritar, es que decidimos tomar lo heredado para hacerlo propio.

No obstante, el uso -o los usos- de Foucault supone ir y venir, transitar por su obra, acercarse o alejarse de ella, hacer diversas lecturas; implica a veces, como el mismo autor señala, traicionarlo.

La analítica interpretativa propuesta constituye una ontología histórica del presente, que pone en el centro del análisis la preocupación por la existencia individual y por el tiempo en el cual se juega la existencia de los sujetos que -en la perspectiva de esta indagación- son producidos y gestionados por la evaluación. Aquí realizo un inventario de modos como los sujetos, los objetos, los saberes, las instituciones, son agenciados y gestionados por la maquinaria *pan-evaluativa* y *omni-examinatoria*, y se analizan las tipologías de sujeto que producen.

Los análisis referidos a la subjetividad confrontan a los individuos con la historia de su propio presente, con las formas como

paulatinamente pueden ir transitando diversos trayectos (de la sujeción a otros a la sujeción de sí mismos; con las condiciones para el paso de una instancia disciplinaria a otra de control, de un rol determinado de gestión a otro de autogestión, de una sociedad de disciplinamiento a otra de vigilancia perpetua). Con ello es posible constituir, como señala Martiarena (1995), una historia del presente, “de nuestra existencia, de nuestro ser, de nuestras verdades, de lo que hacemos con nosotros mismos y con los otros. De nosotros, en cuanto sujetos del presente: historia de nuestras subjetividad” (pp. 17-18).

La instancia práctica en la que se pone en escena la subjetividad se refiere al análisis de los modos en que la evaluación educativa opera sobre los sometidos (individuos o colectividades), para fabricarlos, moldearlos, manipularlos, agenciarlos, controlarlos, regularlos, seleccionarlos, excluirlos o promoverlos. Una lectura analítica de la historización de la evaluación pone de manifiesto una pluralidad de subjetividades, que son gestionadas por la maquinaria evaluativa y sus instancias de producción de saber y de poder.

A través del conjunto de prácticas examinatorias y evaluativas se expresan problematizaciones que condensan conocimientos, códigos y reglas; establecen disciplinas, producen realidades, señalan líneas de separación entre lo verdadero y lo falso; generan diversos tipos de saber y modos de funcionamiento del poder; en consecuencia, producen determinados tipos de sujeto. Por otra parte, la producción de los saberes va ligada a diversos juegos de poder y a procesos de su objetivación por parte de los sujetos; de modo que hacer una historia de los regímenes de la verdad -de la evaluación educativa- en el cual los sujetos se fabrican o gestionan, demanda hacer la historia de los enunciados que se producen, funcionan, circulan y se transforman en una sociedad determinada, pero también una historia de las formas en las que se constituyen las prácticas que se problematizan (Martiarena, 1995).

las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios por medio de los cuales el sujeto se constituye como objeto de conocimiento, las prácticas que le permiten al sujeto transformar su propio ser” (Castro, 2004, pp. 332-333). Considero que los procedimientos de autoevaluación y autorregulación son dispositivos para la constitución de subjetividades morales; pero dado que su análisis desborda los propósitos de este ejercicio, esta problemática será objeto de indagación posterior.

3. Analítica. Los sujetos: objetos de la evaluación

La evaluación re-produce los modos de subjetivación señalados atrás; por un lado, objetiviza a los sujetos, los vuelve presa suya (co-hetero-evaluación); por otra parte, permite a los sujetos trabajar sobre sí mismos, constituirse en sujetos de sí o sujetos morales (auto-evaluación y auto-regulación). Las múltiples tecnologías de evaluación y examinación (prácticas evaluativas) que permiten la introducción de los sujetos en diversos campos enunciados, que los confinan en una amplia red de escritura, constituyen -a raíz de la sumatoria de tecnologías documentales, como señala Foucault (1976, p. 196) de cada individuo un caso, que es simultáneamente “un objeto para el conocimiento y una presa para el poder”. Las prácticas evaluativas fabrican individuos expuestos a la configuración de un saber y sujetados a una trama de relaciones en las que opera, de disímiles modos, el poder.

Las técnicas de escritura permiten la emergencia y constitución de individuos como objetos descriptibles y analizables en su singularidad; la irrupción de un sistema de comparación permanente determina el lugar del individuo dentro de la masa. La cifrabilidad de cada individuo a través de la evaluación y del examen, es la condición de posibilidad para la objetivación del mismo, para constituirlo en un caso particular, en torno del cual operan diversas tácticas de poder, gestión y control. El dispositivo evaluación descubre, revela, describe..., completamente a los individuos, los expone ante su propia desnudez; exhibe al sujeto “tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma” (Foucault, p. 196); la máquina examinadora y evaluativa determina y señala al individuo “cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir” (p. 196).

El análisis de algunas formas de evaluación presentes en la educación, señala diversas tipologías de sujetos constituidos por aquellas: unos sujetos dóciles y útiles; unos sujetos conducidos por otros; unos sujetos perpetuamente vigilados; unos

cuerpos objetivados e individualizados (que se conocen para utilizarlos mejor); unos individuos registrados y *documentalizados*, sometidos al poder y al saber; unos individuos homogeneizados, indiferenciados, sin identidad y reducidos a una escueta cifra; unos individuos normales, otros a-normales cuya conducta debe encauzarse o corregirse; unos sujetos clasificados, seriados y confinados en lugares específicos; unos conglomerados masificados, alienados, que solo se ocupan o preocupan por responder a las exigencias del mecanismo examinador. Unos individuos controlados, dominados y sometidos; unos sujetos que a fuerza de auto-percibirse -perpetuamente doblegados por tecnologías disciplinarias-, constituyen códigos de fácil control y regulación.

El examen como fijación a la vez ritual y “científica” de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad [...] indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las “notas” que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un “caso” (Foucault, 1976, pp. 196-197).

La evaluación, acompañada de todos sus artefactos y pmosidad, individualiza, conmina al sujeto evaluado a una confrontación consigo mismo, con los demás (otros sujetos evaluados y evaluadores), con las instituciones y con la sociedad en su conjunto; no solamente en relación con su saber, sino con el poder y, en últimas, con su subjetividad. En este sentido, sostengo que la evaluación es un dispositivo que permite la constitución de individuos; más cuando desde diversas perspectivas se considera como práctica de control-sanción, o como una problemática inherente (natural, normal y necesaria) a la acción educativa.

En lo que sigue se describen algunas modalidades (flexibles e interrelacionadas) de sujetos, que la evaluación prescribe y produce. Las categorías abarcan individuos, colectividades, instituciones, poblaciones, sobre las que -de múltiples maneras, por

diversos motivos, en diferentes tiempos y lugares- se aplica una pluralidad de mecanismos evaluativos. La categorización que no pretende ser exhaustiva, tampoco rígida, por cuanto no es posible identificar límites precisos entre unos conceptos y otros, se elabora a partir de la panorámica histórica emergente del análisis de diversas piezas documentales que describen prácticas y discursos evaluativos.

Sujetos seleccionados, clasificados, certificados

Existe una amplia referencia -en materia de normatividad- en la que se identifican múltiples tipologías de sujetos, compelidos a procesos de inclusión o exclusión, rechazados o aceptados, admitidos o aprobados, ratificados o denegados, alabados o censurados. Unos sujetos y/o colectividades seleccionados mediante mecanismos de examinación individual o colectiva que permiten incluir a los *normales*, excluir o eliminar a los *inaptos*; unos elementos rechazados por un aparato educativo normalizado y normalizador, que tentativamente pueden ser recuperados para otras tareas específicas más apropiadas; unos sujetos aprobados o reprobados por la sentencia de determinados tribunales, como por ejemplo, en las sesiones examinatorias solemnes realizadas en los estudios generales, o en los modernos concursos para proveer cargos públicos.

Unos individuos ratificados (incluidos), otros rechazados, de diferentes instancias o procedimientos, en virtud de los resultados de las prácticas examinatorias, que conducen a la toma de decisiones y que funcionan como mecanismos de permanencia o de exclusión; estudiantes aprobados o censurados como consecuencia de sus resultados académicos. Sobre este respecto, la Ley General de Educación (Ley 115) prescribe lo relacionado con la adopción de los manuales de convivencia por las instituciones educativas, que definen los derechos y las obligaciones de los estudiantes y las estudiantes, lo mismo que las condiciones de permanencia y los procedimientos de exclusión (Congreso de la República de Colombia, 1994, artículos 87, 96).

Sujetos clasificados (incluidos o excluidos) de la formación universitaria o profesional, a través de exámenes de ingreso a la educación superior. Estudiantes promovidos a grados, niveles o rangos superiores, graduados o diplomados, por mediación de la evaluación y su instrumental, al término y aprobación de los mínimos comunes demandados. En este sentido, por ejemplo, una norma referida a los programas de bachillerato de los años sesenta (Decreto 045, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1962) que determina dos ciclos de estudio-, señala que al término de los ciclos, quienes los hayan cursado y aprobado, recibirán una certificación de aprobación o el título de bachiller, respectivamente. Este último es requisito para ingreso a la educación superior.

Individuos puntuados, cifrados, jerarquizados; signados por diversos calificativos, en virtud de su rendimiento o de su conducta: pésimos, muy malos, malos, regulares, buenos, muy buenos; excelentes, buenos, aceptables, insuficientes: sujetos conducidos, moldeados, manipulados..., cuya conducta puede valorarse como pésima, mala, regular, buena, ejemplar.

Sujetos habilitados, validados, convalidados y aprobados, caracterizados, por ejemplo, por el Decreto 3300 (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1960, Artículo 1): “Los alumnos de los establecimientos de educación secundaria han aprobado el curso cuando en los exámenes finales, computadas las previas del caso, obtengan en todas y en cada una de las asignaturas una calificación mínima de tres (3)”. Cuatro décadas después de la prescripción realizada por este Decreto, en 1993 se reglamenta que el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior-Icfes, a través del Sistema Nacional de Pruebas-SNP, certificará a los individuos que se hayan sometido a exámenes de validación (Decreto 2225, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1993).

Individuos especiales (casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros) de cuya evaluación, promoción o reprobación, se ocuparán las comisiones de evaluación, que tienen a su cargo la emisión de

dictámenes finiquitorios, tras el cumplimiento de actividades pedagógicas complementarias y necesarias para superar las deficiencias (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 50). Sujetos promovidos ante los elevados índices de repitencia y deserción que presenta el aparato educativo nacional, a través de la adopción (obligante y obligatoria) del sistema de promoción automática, mecanismo por medio del cual, según el Decreto 1469,

(...) después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1987, Artículo 2, literal b).

Seres humanos certificados, promovidos y diplomados, a quienes, por medio del título académico, se hace reconocimiento público de haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado unos saberes definidos por las instituciones educativas (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 97); y, tras demostrar, por medio de la rendición satisfactoria de pruebas de conocimientos, la adquisición de unos mínimos determinados de enseñanza.

Unos sujetos recuperados -quienes no hubieren logrado los objetivos propuestos- que deben suscribirse a planes desarrollados permanentemente por el maestro o maestra, en torno a actividades de recuperación; dicho plan, según el Decreto 1469, “debe ser coordinado y evaluado con el director, rector del plantel, o quien haga sus veces” (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1987, Artículo 3). Individuos sometidos, seleccionados y admitidos, pero a quienes se condiciona la permanencia y promoción a través de la exigencia, el rigor académico y el interés profesional.

Individuos conducidos, agenciados, gestionados

Como la seriación anterior, otro conjunto de documentos describen individuos y/o

poblaciones, conducidos a la asunción de determinados roles, funciones, oficios o profesiones, a causa de sus aptitudes o ineptitudes, sus habilidades o inhabilidades, sus capacidades o incapacidades.

Sujetos monitoreados permanentemente a través de las tecnologías examinatorias y evaluativas de control y regulación, o a través del ejercicio de la inspección y de la vigilancia escolar; unos sujetos reconocidos (estudiantes por su saber, maestros o maestras y directivos por su labor), y unas instituciones avaladas en virtud de su funcionamiento. Estudiantes homogeneizados, unificados, normalizados, regularizados..., sometidos a las mismas prácticas evaluativas, desconociendo, en todo caso, circunstancias, intereses, necesidades, expectativas y objetivos individuales.

Sujetos dóciles, regulados y sometidos a través de la evaluación, entendida como “el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales” (Decreto 1955, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1963). Sujetos supervigilados y regulados a través de mecanismos de evaluación e indicadores de seguimiento, ajustados a normas y estándares nacionales e internacionales y a la usanza de sistemas educativos avanzados (Aldana et al., 1996).

Otros sujetos concretos, individuales e individualizados a quienes se reconoce singularidades y diferencias en los ritmos de aprendizaje, y que logran “avanzar en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales” (Decreto 1860, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1994, Artículo 52). Unos seres humanos integrales, en fin, gestionados a través de procedimientos evaluativos (dinámicos, permanentes, holísticos) que se ocupan de todo quehacer pedagógico y que atienden a las diferentes dimensiones del desarrollo individual. Unos ciudadanos libres y creativos, autónomos e innovadores, que permiten la consolidación de una sociedad democrática y plural, abierta a la economía global e inserta en la cultura contemporánea.

Sujetos premiados o castigados

Niños y niñas expuestos a la picota pública ante la comunidad, las autoridades municipales y los jueces educativos, los inspectores o la Junta Municipal de Instrucción Pública, que deben dar cuenta de su saber, por medio de ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo (ejecutados a lo largo del periodo escolar).

La Ley 115 determina unos incentivos y gratificaciones para los estudiantes y las estudiantes que obtengan los mejores puntajes en los exámenes de Estado; así por ejemplo, a los cincuenta estudiantes que anualmente obtengan los puntajes más altos en los exámenes realizados por el Icfes, “se les garantizará el ingreso a programas de educación superior en instituciones del Estado. De igual beneficio gozarán los estudiantes de último grado de educación media que ocupen los dos primeros lugares en cada uno de los departamentos, según las mismas pruebas” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 97).

Una lectura semejante -de premios y gratificaciones- puede hacerse de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), toda vez que el Decreto 1781 (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 2003) prescribe, para los diez mejores puntajes, el reconocimiento público y la preferencia para la concesión de créditos o becas para estudios de posgrado; asimismo, a los estudiantes o las estudiantes que obtengan los cinco primeros puntajes se les garantizará el ingreso a cualquier programa de posgrado, en instituciones estatales, durante los dos años siguientes a la terminación de los estudios de pregrado, sin pruebas adicionales de carácter académico sobre áreas ya evaluadas por el examen de Estado, siempre que se cumpla con las exigencias institucionales.

Tanto como los estudiantes y las estudiantes, los maestros y maestras son ahora sujetos expuestos de manera permanente a los rituales evaluativos que operan como prácticas sancionatorias (inclusivas o exclusivas). La ley 115, respecto de la evaluación docente señala: “los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área

de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis años” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 81); si el examen no es aprobado, en el lapso de un año tendrá derecho a la presentación de una nueva prueba; si en este segundo examen el educador o educadora no obtiene el puntaje aprobatorio “incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente”⁴.

Sujetos de derecho y con obligaciones (a ser y de ser evaluados)

En relación con la evaluación como derecho y obligación, la Ley General prescribe que el Estado, la sociedad, las instituciones, la familia, pueden y deben desempeñar funciones de vigilancia de la calidad y mejoramiento de la educación; por lo cual, han de velar por “la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 4). Asimismo, las normativas específicas que reglamentan lo relativo a las relaciones entre los estudiantes y las instituciones (manuales de convivencia, reglamentos y estatutos estudiantiles) prescriben la evaluación como derecho y como obligación de los agentes educativos⁵.

4 Estas prácticas permiten asimismo, evaluar la gestión docente, mediante los exámenes de idoneidad académica y actualización pedagógica en su respectiva especialidad. Diversas reglamentaciones acerca del ejercicio de la docencia en planteles de enseñanza primaria y secundaria del país, determinan las condiciones de ingreso, promoción, suspensión, exclusión y otras sanciones. Igual predicación puede hacerse del Estatuto Docente Nacional (Decreto 1278, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 2002) y de normativas institucionales que prescriben los regímenes docentes, por ejemplo: Universidad Santo Tomás (2004b, 2004a); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2002, 2007).

5 Los manuales de convivencia de instituciones educativas de diversos niveles, enuncian la evaluación como derecho u obligación; algunos ejemplos al respecto: Colegio Agustiniiano Tagaste (Bogotá, 2010), Colegio Gimnasio Camelot (Bogotá, 2008), Colegio de Nuestra Señora del Rosario (Bogotá, 2008), Colegio Salesiano Maldonado (Tunja, 2009) y Colegio José Allamano (Bogotá, 2008). Estas normativas regulan la conducta, los modos de ser y estar de cada comunidad académica. En el ámbito de la educación superior, lo mismo puede colegirse de las normativas

Individuos sometidos perpetuamente a procedimientos de evaluación y examinación

Estudiantes interrogados, indagados, descifrados..., por sendos jurados, sancionados o gratificados, en últimas, por los resultados de las prácticas examinatorias y evaluativas (orales o escritas); individuos sometidos a los rigores de la examinación y la vigilancia a través de los mecanismos evaluativos y sus prácticas de observación.

Sujetos confinados permanentemente a procedimientos evaluativos, toda vez que diversas normativas prescriben que para tener derecho a la presentación de los exámenes finales, los estudiantes y las estudiantes deben contar con un determinado número de calificaciones previas, según la distribución del cronograma académico y la asistencia obligatoria a un porcentaje determinado de actividades (Decreto 045, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1962, Artículo 19); sujetos sometidos, por mediación del maestro o maestra, a un estado permanente de evaluación de su desarrollo, confrontado con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares vigentes.

Unos sujetos atravesados por procedimientos de registro, escritura y control, que los hace objetos para el saber y presas para el poder, toda vez que se normaliza el “registro del desenvolvimiento del niño en la actividad escolar” (Artículo 21), mediante la adopción obligatoria de libretas escolares individuales de calificación y boletines informativos, en los que se registran calificaciones, observaciones sobre asistencia, comportamiento y esfuerzo, para información regular de los padres de familia o acudientes⁶.

que prescriben los regímenes académicos y disciplinarios de los estudiantes, por ejemplo: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1993; 2011); Universidad Santo Tomás (2005).

6 El Decreto 1469 ordena que: “Al finalizar el año lectivo los docentes, con fundamento en los informes periódicos, presentarán un informe final sobre los procesos de desarrollo de cada uno de los alumnos, de conformidad con una escala conceptual de calificaciones, donde se especifique el grado terminado y el (las) áreas que requieran refuerzo en el siguiente grado” (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1987, Artículo 3).

Individuos analizados, detallados..., a quienes se les ha determinado las causas del orden o desorden intelectual, emocional, social o afectivo, que facilitan o dificultan el progreso académico normal. Unos sujetos que han acumulado un acervo de conocimientos y un conjunto de habilidades y destrezas (en diversas áreas de conocimiento), comprobadas por conducto de mecanismos de evaluación y promoción, que finalmente, en perspectiva de la promoción, habrían de ser reconocidas como cursadas y aprobadas. O unos alumnos y alumnas deficientes (en competencias básicas, en dominio de lectura y escritura y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático), según los resultados del estudio desarrollado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad con los grados tercero y quinto (Aldana et al., 1996).

Sujetos (estudiantes, educadoras y educadores, madres y padres de familia o acudientes, egresados y egresadas, personal directivo docente y administradores o administradoras escolares), que participan, según su competencia, en los procedimientos de diseño, ejecución y evaluación del PEI, y en la buena marcha de los planteles educativos, según lo refiere la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994, Artículo 6). Sujetos cualificados que constituyen diagramas de saber y de poder al interior de las instituciones educativas (Decreto 272, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1998).

La tipología de sujetos descritos en las categorías anteriores, dicen relación con el estamento estudiantil, sujeto-objeto primario de los procedimientos evaluativos y de examinación; sin embargo, el curso de la historia ha atestiguado el ingreso de otros sujetos, de objetos y de cosas, a la red *omniabarcante* de las técnicas evaluativas: los sujetos otrora evaluadores (maestros y maestras, personal directivo y administrativos, inspectores e inspectoras, supervisoras y supervisores, etc.), se constituyen ahora en objetos perpetuos de estas prácticas.

Los directivos docentes de instituciones estatales o privadas son conminados a

evaluación permanente. Según la Ley 715 de 2001,

El desempeño de los rectores y directores será evaluado anualmente por el departamento, distrito o municipio, atendiendo el reglamento que para tal fin expida el Gobierno. La no aprobación de la evaluación en dos años consecutivos implica el retiro del cargo y el regreso al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón (Congreso de la República de Colombia, 2001, Artículo 10, Parágrafo Único).

Habiendo hecho presa de los sujetos y de las acciones operadas en la forma escuela, la evaluación extiende sus redes sobre otras instancias relativas a la educación: las instituciones, con el objeto de determinarlas, gestionarlas, regularlas, controlarlas, vigilarlas, agenciarlas, etc., para constituir sobre ellas un saber, para ejercer un poder y para hacerlas entrar en un campo de relaciones en el que se juegan su existencia y su presencia.

Un amplio corpus normativo demanda que la institución educativa sea permanentemente sometida a procedimientos de evaluación, con el objeto de obtener información que contribuya a la autoevaluación, a su actualización permanente y al sostenimiento de los mejores y más elevados índices de calidad⁷. Las instituciones son, a través de diversas evaluaciones:

puntuadas, clasificadas, aprobadas, reprobadas, certificadas, descertificadas, acreditadas, desacreditadas, reconocidas, categorizadas, etc.

A manera de ejemplo, la Ley 115 prescribe que “las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 84); por otra parte refiere que las instituciones con Proyecto Educativo Institucional -PEI-, valorado como excelente “serán estimuladas e incentivadas para la investigación y la cualificación de las innovaciones educativas (Artículo 73). El Decreto 1781 (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 2003) prescribe que las instituciones de educación superior, cuyos estudiantes obtengan, en los exámenes de calidad, resultados clasificados en los tres primeros puestos, serán públicamente reconocidas⁸.

4. A modo de conclusión

Todo lo anteriormente referido da cuenta de la instalación de una cultura generalizada de la evaluación que persigue el monitoreo permanente de la acción educativa, de los actores, de los escenarios, de los procesos, de los saberes y de las relaciones que se tejen entre todas estas instancias, en el seno de la educación misma y de la sociedad.

Sujetos, objetos, saberes y poderes son gestionados, producidos, moldeados, regulados, cifrados, seriados, señalados..., por la evaluación, en una diversidad de modalidades. Todo aquello que sea objeto de la acción o de la omisión de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones, individualmente o en su conjunto, debe pasar hoy por la criba maleable, permeable, sutil, pero permanente y siempre

7 En diversos momentos de la historia de la educación, las instituciones han hecho presencia en el discurso y en las prácticas evaluativas: así por ejemplo: -es responsabilidad de la dirección de las instituciones “establecer el plan de evaluación institucional en aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno” (Decreto-Ley 088, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 1976.); -se reconoce, por mediación de la autonomía institucional, como una tarea propia y permanente de las instituciones de educación superior, la autoevaluación institucional, como parte de los procesos de acreditación (Ley 30, Congreso de la República de Colombia, 1992.); -todas las instituciones educativas deben hacer evaluación institucional anual, con el objeto de mejorar la calidad del servicio que imparte; esta evaluación debe incluir a todo el personal docente y administrativo, a los recursos pedagógicos, a la infraestructura física (Ley 115, Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 84); -El Decreto 230 (Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, 2002), demanda también la práctica de la evaluación institucional (bajo la modalidad de autoevaluación o de evaluación externa), con el objeto de determinar si se han alcanzado los objetivos y las metas de calidad académica propuestas en su PEI y proponer correctivos necesarios y planes de mejoramiento.

8 Del mismo modo que es gestionada y promovida la institución educativa, puede ser sancionada y excluida, si no cumple con los requisitos exigidos por las normas. La Ley General de Educación señala: “Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquellas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 80).

presente, de la evaluación y sus rituales. Habría que decir tanto de la evaluación cuanto del examen, aquello señalado por Foucault en su análisis de las tecnologías disciplinarias, que estos dispositivos (evaluativos y exámenes) con sus redes extendidas a lo largo y ancho de todo el entramado social, se hallan en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto de saber. La evaluación con todo su protocolo y su pomposidad, es aquel instrumental que "... combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes"; con su injerencia y su perpetua presencia en la sociedad, constituye un moderno mecanismo para la "... fabricación de la individualidad: celular, orgánica, genética y combinatoria"; a través de la evaluación "se ritualizan esas disciplinas que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente" (Foucault, 1976, p. 197).

En el seno de la educación, o fuera de ella, la enjambrazón de la evaluación con sus innumerables tentáculos ha hecho presa no solamente de sujetos, sino de objetos y de instituciones. Todas las instancias relativas o correlativas a la educación, han caído bajo el dominio de un nuevo emperador que opera de múltiples formas; la evaluación, a la manera de un nuevo *Procusto*, se constituye en la mejor herramienta para la homogeneización, para la vigilancia de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones; para la igualdad y la unificación de los sujetos; para su regulación, su gestión, su normalización, su objetivación, su control, su dominio. La maquinaria *panevaluativa* se ha convertido en un dispositivo que permite ver y saber lo que se ve y se sabe (o lo que no se quiere ver y saber); aquella determina lo que se es, lo que se dice, lo que se hace. Por su mediación se hace visible lo no visible, enunciable lo no dicho; es aquel mecanismo que, como señala Deleuze (1986), permite "ver lo que no es visible porque está demasiado en la superficie de las cosas".

Los innumerables dispositivos de evaluación constituyen un sistema refinado y sutil de gestión, porque dada su omnipresencia, operan como máquinas de perpetua vigilancia, de control, de seriación, de disociación; funcionan como un moderno panóptico en el cual no importa quién ejerce el poder, la disciplina o el control. La actual maquinaria evaluativa que desempeña la función de conducir las conductas, de medirlas, cualificarlas, direccionarlas..., posibilita la objetivación y la subjetivación de los individuos, los fabrica, permite su constitución.

Lista de referencias

- Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Aldana, E., Chaparro, L., García Márquez, G., Gutiérrez, R., Palacios, M., et al. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes.
- Colegio Agustiniano Tagaste (2010). *Manual de convivencia*. Bogotá, D. C.: Colegio Agustiniano Tagaste.
- Colegio Gimnasio Cámelot (2008). *Manual de convivencia*. Bogotá, D. C.: Colegio Gimnasio Cámelot.
- Colegio José Allamano (2008). *Manual de convivencia*. Bogotá, D. C.: Colegio José Allamano.
- Colegio Nuestra Señora del Rosario (2008). *Manual de convivencia*. Bogotá, D. C.: Colegio Nuestra Señora del Rosario.
- Colegio Salesiano Maldonado (2009). *Manual de convivencia*. Tunja: Colegio Salesiano Maldonado.
- Congreso de la República de Colombia (1992, 28 de diciembre). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado el 18 de julio de 2111, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_.pdf.

- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado el 12 de septiembre de 2004, de: http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/L0115_94.HTM
- Congreso de la República de Colombia (2001, 21 de diciembre). *Ley 715. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*, (9ª. ed.) México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (16ª. ed.) México, D. F.: Siglo XXI.
- Guyot, V., Marincevic, J. & Becerra, M. (1996). *Los usos de Foucault*. Buenos Aires: El Francotirador.
- Martíarena, O. (1995). *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*. México, D. F.: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1960, 28 de enero). *Decreto N° 3300 de 1959. Por el cual se modifica el Decreto número 1329 de 1958, en lo que concierne a exámenes, calificaciones y pérdida de cursos en establecimientos de educación secundaria, y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 30143.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1962, 25 de enero). *Decreto 045 de 1962. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 30704.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1963, 25 de septiembre). *Decreto N° 1955 de 1963. Por el cual se reorganiza la educación normalista*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 31190.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1976, 22 de febrero). *Decreto N° 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 34495.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1987, 3 de agosto). *Decreto N° 1469 de 1987. Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto-ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 37989.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1993, 5 de noviembre). *Decreto N° 2225 de 1993. Por el cual se reglamenta parcialmente el numeral 19 del Artículo 3 del Decreto-Ley, N° 1211 del 28 de junio de 1993*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 41103.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1994, 5 de agosto). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 41473.
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998, 11 de febrero). *Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 2 de junio de 2005, de: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Decreto_0272_1998.pdf

- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2002, 11 de febrero). *Decreto N° 0230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Recuperado el 12 de mayo de 2010, de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-103106.html
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2002, 19 de junio). *Decreto N° 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República-MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2003, 26 de junio). *Decreto N° 1781 de 2003. Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, Ecaes, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado*. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html>
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1993, 23 de diciembre). *Acuerdo 027 de 1993. Por el cual se expide el Estatuto Estudiantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2002, 15 de noviembre). *Acuerdo 011 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007, 3 de octubre). *Acuerdo 005 de 2007. Por el cual se expide el Reglamento de Concursos Públicos de Méritos para la provisión de cargos en la Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011, 11 de agosto). *Acuerdo 004 de 2011. Por el cual se modifica el Acuerdo 003 del 8 de agosto de 2011*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Santo Tomás (2004a). *Estatuto Docente*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás (2004b). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás (2005). *Reglamento Estudiantil Pregrado*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.

Referencia para citar este artículo: Erazo, E. D. & Sánchez, P. (2013). Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 769-781.

Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas*

EDGAR DIEGO ERAZO**

Profesor Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

PÁVEL SÁNCHEZ***

Profesor Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 17 de 2012; artículo aceptado en febrero 11 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** La categoría “mediaciones tecnológicas” tiene la virtud de permitirnos describir de manera precisa el modo en que la cultura contemporánea en general, y el ámbito educativo en particular, se están transformando permanente y profundamente por la intervención de docentes y estudiantes a través de entornos digitales. De manera específica, en la arquitectura se están transformando los procesos de formación, y por consiguiente, está siendo afectado el modo en el cual estudiantes y docentes entienden y aplican la profesión, lo cual hace que los alumnos y alumnas enfrenten su labor de diseño con un ritmo completamente distinto al que exige la ciudad actual.

Por lo tanto se hace necesario que las didácticas educativas se enfoquen en analizar este tipo de problemas para de esta manera comenzar a instruir individuos que piensen, razonen y vivan la ciudad de forma similar a los docentes que los guían. Así pues, el proceso de evolución sería continuo y lógico, y sin importar los métodos que pueda utilizar un sujeto educador o el tema o nivel en el cual se encuentre el alumno o alumna, los conceptos serían afines, se pensaría en unidad y entraríamos en estado de equilibrio.

Palabras clave (Thesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco): Arquitectura, TIC, Enseñanza, Aprendizaje, Digital.

* Este artículo de reflexión se fundamenta en 3 investigaciones concluidas, una de Erazo, E. D. (2006), otra de Duitama, Z. (2012), y otra de Jiménez, J. y Valderrama, L. (2012), de las cuales presentamos los respectivos avales institucionales en las primeras páginas. Las reflexiones derivadas de tales investigaciones se articulan con revisiones teóricas recientes, específicamente en el campo de la formación de arquitectos, mediada por tecnologías. Las investigaciones son: “Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas”. Investigación conducente a título doctoral, adelantada por Edgar Diego Erazo, avalada por la Oficina de Investigaciones de la Universidad Católica de Pereira en 2004 y por el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (de la Universidad de Manizales y Cinde) ese mismo año, que la avaló en acta 001 de 2004. Primera investigación i-inicio: febrero 2004, finalización: septiembre 2006. Segunda investigación: “Entorno virtual Facebook como herramienta de aprendizaje del Diseño Web en la CUN Ibagué”. Avalada por la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, y adelantada por Jaime Jiménez, Lenin Valderrama y Edgar Diego Erazo, según acta 003 de 2011. No se cuenta con acceso actual al acta respectiva. Nombre tercera investigación: *Usos de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y la educación ambiental, en Ibagué-sistematización de una experiencia*. Avalada por la maestría en educación de la Universidad del Tolima y por la Oficina de Investigaciones de la misma Universidad, en acta 003 de 2011, adelantada en una primera fase por el Semillero Sidci y en una segunda por Zolanyi Duitama y Edgar Diego Erazo. Segunda y tercera investigación-inicio: febrero 2010, finalización: noviembre 2011.

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Profesor Asociado, Departamento de Pedagogía, Universidad del Tolima. Correo electrónico: eddie@ut.edu.co

*** Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales (2002). Docente Catedrático en las asignaturas de Taller y Expresión en la Universidad del Tolima y Universidad de Ibagué. Correo electrónico: arqpavel@hotmail.com

The impact of the digital expression media on the processes of formation of architects and architecture

• **Abstract (analytical):** *The category “technological mediations” has the virtue of allowing us to describe precisely the way in which contemporary culture in general, and the educational sphere in particular, are being transformed permanently and deeply due to the teachers’ and the students’ intervention through digital media. Particularly, the educational processes in architecture are being transformed, and consequently, the way in which students and teachers understand and apply the profession is being affected, which is causing the students to face their design work with a completely different rhythm from that demanded by the present-day city.*

Therefore, it becomes necessary for educational didactics to focus on analyzing this type of problems so as to begin teaching individuals who think, reason and live the city in a way similar to that of the teachers that guide them. So then, the process of evolution would be continuous and logical, and no matter what methods teachers use or the topic or the level at which the student is, the concepts would be related, we would think in unison and we would enter a state of equilibrium.

Key words (Social Sciences Unesco Thesaurus): architecture, ICT, teaching, learning, digital.

Incidencia dos medios de expressão digital nos processos de formação de arquitetos

• **Resumo (analítico):** *A categoria “mediações tecnológicas” tem a virtude de nos permitir descrever de maneira precisa o modo com que a cultura contemporânea em geral, e no âmbito educativo em particular, está se transformando permanente e profundamente por meio da intervenção de docentes e estudantes através dos entornos digitais. De maneira específica, no campo da arquitetura estão se transformando os processos de formação e por conseguinte afeta-se o modo pelo qual estudantes e docentes compreendem e aplicam a profissão o qual faz com que alunos e alunas enfrentem seu trabalho de desenho com um ritmo completamente diferente ao que exige a cidade atual. Assim, faz-se necessário que as didáticas educativas enfoquem na análise deste tipo de problemas para que desta maneira comecem a se instruir indivíduos que pensem, raciocinem e vivam a cidade de forma similar aos docentes que os orientam. Assim posto, o processo de evolução seria contínuo e lógico, e sem importar os métodos que possa utilizar o sujeito educador ou o tema e o nível em que se encontra o aluno ou aluna, os conceitos seriam afins, se pensaria em unidade e entraríamos em estado de equilíbrio.*

Palavras-Chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): arquitetura, TICS, ensino, aprendizagem, digital.

-Breve planteamiento del asunto. -1. Mediaciones tecnológicas y educación. -2. Algunas categorías específicas para entender el fenómeno. -2.1. La virtualidad. -2.2. El Ulearning en la educación. -3. Usos de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. -4. La formación de arquitectos, mediada por TIC. -5. Expresión manual vs expresión digital. -6. Docentes analógicos, estudiantes digitales. -Listado de Referencias.

Breve planteamiento del asunto

El presente artículo de reflexión se fundamenta en tres investigaciones concluidas y en búsquedas recientes adelantadas en torno a formación de arquitectos y arquitectas hoy, la cual está profundamente transformada por

el papel que juegan hoy en el aprendizaje y enseñanza las mediaciones tecnológicas, así como por el modo en que se han transformado los procesos de subjetivación estudiantil y docente, precisamente por las interacciones con dichas mediaciones tecnológicas. Intentaremos plantear que la influencia de los medios de

expresión digital está creando un nuevo profesor o profesora de arquitectura y un nuevo arquitecto o arquitecta en formación, y nuevas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de este oficio y disciplina.

En la investigación de Erazo (2006) se destaca el hallazgo en torno al modo en que la interacción entre procesos de subjetivación juvenil y mediaciones tecnológicas contemporáneas, ha propiciado la emergencia de un nuevo tipo de ser humano, una tecnosubjetivación juvenil caracterizada por la capacidad de agencia cultural. En la de Duitama (2012) se destaca el hecho de que los profesores y profesoras de Ciencias Naturales en la educación básica y media en Colombia, no hacen uso de mediaciones tecnológicas para sus procesos de enseñanza, y en las pocas ocasiones que lo hacen, ello carece de fundamentos pedagógicos y didácticos. En la de Jiménez y Valderrama (2012), apreciamos el modo en que los investigadores e investigadoras adelantan una innovación pedagógica y didáctica consistente en orientar un curso de formación universitaria, utilizando Facebook como entorno digital de aprendizaje, logrando resultados de aprendizaje y motivación alentadores.

1. Mediaciones tecnológicas y educación

Esta primera parte del artículo se fundamenta en la investigación concluida en 2006 denominada: “Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas”¹. El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por parte de docentes y estudiantes se ha masificado durante las últimas décadas. Es un proceso relativamente nuevo que ha transformando sustancialmente el rol de las instituciones y de los sujetos docentes dentro de las mismas. Como lo plantean García y Morcillo (2007, p. 2):

Las nuevas generaciones forman parte de una generación que ha crecido inmersa en las TIC, desarrollándose entre equipos informáticos, videoconsolas y todo tipo de artilugios digitales, convirtiéndose los teléfonos móviles, los videojuegos, Internet, el email y la mensajería instantánea en parte integral de sus vidas y en su realidad tecnológica. Navegan con fluidez; tiene habilidades en el uso del ratón, utilizan reproductores de audios y video digitales a diario; toman fotos digitales que manipulan y envían; y usan además sus ordenadores para crear videos, presentaciones multimedia, música, blogs, etc. (...) les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo: son multitarea. Afrontan distintos canales de comunicación simultáneos, prefiriendo los formatos gráficos a los textuales. Utilizan el acceso hipertextual en vez del lineal. Funcionan mejor trabajando en red. Y prefieren los juegos al trabajo serio.

Es así como las TIC se proyectan como mediadoras del proceso educativo, ya que estas son herramientas que lo facilitan y no desplazan la función del maestro o maestra. Así las aprecia el Ministerio de las TIC de Colombia en acuerdo con Weigel y Waldburger (2004, p. 2):

Las tecnologías diseñadas para acceder, procesar y transmitir información son un medio y no un fin, ya que se constituyen como herramientas que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y generación de productividad, lo que permite la inclusión a los mercados globales.

Para Vilches (citado por Pereira & Villadiego 2005, p. 14), el análisis de las tecnologías no puede reducirse a su dimensión técnica, sino que debe incluir el conjunto de mitos y discursos que socialmente circulan con respecto a ellas. En este sentido, expresiones que se han “consagrado” en los dos últimos decenios como “nuevo modelo de desarrollo”, “nuevo orden mundial” y “nueva estructura financiera”, son indicativos del modo como en torno a las TIC y al mercadeo se ha redefinido

1 Investigación conducente a título doctoral, adelantada por Edgar Diego Erazo, avalada por la Oficina de Investigaciones de la Universidad Católica de Pereira en 2004 y por el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde) ese mismo año, que la avaló en acta 001 de 2004.

la “novedad”, como un valor aportado por el neocapitalismo de la sociedad de la información.

Todas las ventajas ofrecidas por las TIC tienen una amplia repercusión en la juventud; sin embargo, es necesario establecer si están acorde con las necesidades e intereses del sujeto estudiante. Así lo afirma Freinet (citado por Rueda, 2000, p. 62): “El interés fundamental por la comunicación conducirá a una práctica original del aprendizaje de la lectura”. Existe un gran interés y necesidad por comunicarnos, en forma sincrónica o asincrónica; el problema está en si la misma y la utilización de estos medios responden a la demanda de aprendizaje a través de la lectura. No es un secreto que los estudiantes y las estudiantes no tienen buenos hábitos en este sentido, lo que permite pensar que la oportunidad de tener volúmenes de información, no garantiza calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vale la pena destacar que la utilización de imágenes y videos causa mayor atracción, lo que representa una enorme oportunidad para una buena estructuración de las herramientas que el mercado nos ofrece para integrarlos en la práctica diaria en el aula. El sujeto estudiante se muestra como liberado cuando no tiene restricciones al interactuar con las TIC, generando choques con los procedimientos para su empleo. Un ejemplo claro es la poca utilización de fuentes especializadas de información, sugeridas por parte de las mismas instituciones educativas.

Para Erazo (2011, p. 34): “... la importancia de las mediaciones tecnológicas en las vidas de los jóvenes, en la dinámica de los procesos culturales contemporáneos y en la constitución de nuevos órdenes globales crece cada día más”. También plantea nuevos y complejos desafíos a algunos segmentos de población juvenil a quienes caracteriza su lucha por el reconocimiento de su diferencia, de su ciudadanía, por el ejercicio de sus libertades fundamentales e instrumentales, por la ampliación de espacios democráticos, por su articulación propositiva en la sociedad contemporánea, por el respeto a sus derechos y por tener injerencia real en la construcción de su entorno social y de proyectos de vida colectivos. Hoy la producción audiovisual y multimedial está en el corazón mismo de las

nuevas formas de economía (trabajo inmaterial), de la creación de estereotipos e imágenes públicas de determinados sectores de población (jóvenes, mujeres, niños, inmigrantes, etc.) y de las reivindicaciones políticas de estos grupos.

Los signos ya no son la versión exterior del pensamiento sino una materialidad sonora, visual, olfativa, que nos liga a la vida y a la expresividad histórica del pueblo, esa que emerge en el lenguaje (Erazo, 2011, p. 140).

Según Duitama y Erazo (2012), la forma en que docentes y estudiantes están usando las TIC para sus procesos de enseñanza y aprendizaje, no está implicando procesos de construcción significativa del conocimiento, ni maneras adecuadas de comprensión, sino procesos simples de acceso a la información, desde un modelo pedagógico tradicional. Es necesario realizar una intervención en el aula en la cual se transformen de manera sustancial los procesos de educación científica, incorporando mediaciones tecnológicas de punta.

Las mediaciones tecnológicas, materializadas en artefactos de vanguardia para la información y la comunicación (computadores en red, nuevos dispositivos de producción y reproducción musical, videojuegos, teléfonos celulares, entre otros), posibilitan renovados procesos de subjetivación docente y estudiantil a partir de esa matriz, de esa interdependencia básica y fundamental entre lo orgánico y lo inorgánico. Formas desconocidas de relacionarnos con nosotros mismos, con las demás personas, con el conocimiento científico, con los regímenes políticos, con los dispositivos de gobierno, son factibles a partir de la realidad virtual.

Respecto de la forma en que se construyen las subjetividades docentes y estudiantiles y los sistemas didácticos para la educación científica, los datos de que disponemos nos muestran que se ha producido una acelerada transformación en las formas estudiadas, si contrastamos el fenómeno con los modos que le precedieron en la historia contemporánea (es decir, antes de que se masificaran las TIC, hecho que ubicamos a principios del último decenio del siglo XX). A los sujetos docente y estudiante inmersos en este ecosistema

infocomunicacional, se les amplían en gran medida las oportunidades para desarrollar su proyecto vital, dadas sus capacidades de agencia cultural en el nuevo escenario global (sociedad mercado y de la información, del conocimiento y el control), lo cual se asocia con una “sensación de poder”. La interacción entre sujeto docente y sujeto estudiantil con las TIC, entendida como una dinámica de mutuas transformaciones e interdependencia, posibilita hacer uso de la metáfora de una ecología cognitiva al momento de referirnos a estos jóvenes de Ibagué, puesto que no considera la tecnología como factor independiente del sujeto, sino como parte constitutiva de él y de su habitar imaginariamente el mundo, a través de sus modos de percibir, de pensar, de expresarse y de interactuar.

2. Algunas categorías específicas para entender el fenómeno

Esta segunda parte del artículo se fundamenta en la investigación concluida a finales de 2011 denominada: “Entorno virtual Facebook como herramienta de aprendizaje del Diseño Web en la CUN Ibagué”².

2.1 La virtualidad

El término de virtualidad procede del latín medieval *virtualis* o la derivación *virtus*, que tiene como significado fuerza, potencia (Lévy, 1999, p. 10). Aunque debido a las raíces del término, proyectado en los usos y definiciones, aludían a algo no real, autores como Lévy (1999) plantean que lo virtual no se opone a lo real, sino que lo virtual se aparta de lo actual. Lo virtual es una entidad real pero de forma diferente, sin corporeidad física y sin un lugar definido, no es una réplica de la realidad, aunque la simule (Álvarez, 2009, p. 7).

Un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVE-A) es una organización de carácter socio técnico educativo, integrada por

un mecanismo o instrumento de mediación pedagógica que propone una estructura de acción específica para aprender. La forma en que se conciben los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje depende del papel que los investigadores e investigadoras le asignen a la tecnología en la educación, por lo que se consideran como comunidades de interrelaciones humanas y se valoran como artefactos o sistemas tecnológicos (Area, 2009). En dicho entorno deben existir ciertos componentes que cumplen funciones de tipo pedagógico, tecnológico y Organizacional educativo (Pulkkinen & Ruotsalainen, 1998).

2.2 El uLearning en la educación

El uLearning es la contracción de *ubiquitous learning* (formación ubicua); se define como el conjunto de actividades formativas, apoyadas en la tecnología y accesibles desde cualquier lugar, que hace referencia al sentido de Omnipresencia. El objetivo del uLearning es permitir un verdadero aprendizaje autónomo haciendo uso de las amplias posibilidades que ofrecen las redes de telecomunicación y sus tecnologías asociadas (Fernández, 2009).

Un escrito que conceptualiza sobre este tema dice: “El uLearning reducirá la brecha digital, a través de una amplia oferta con fácil acceso para la formación integrada y de calidad, minimizando las desigualdades y fomentando la inclusión permitiendo aspirar a una sociedad más integrada y más justa” (Martín, 2007).

Martín (2007) afirma que el uLearning se dirige hacia un aprendizaje más amplio y universal, e incluye las siguientes actividades: el *Mobile learning* (mLearning), entendido como un acceso a servicios formativos desde dispositivos móviles; el *Classroom learning* (cLearning), que son clases online, simulaciones, estudio de casos, chats, foros y grupos de discusión; el *eTraining*, que describe la formación empresarial conducida vía eLearning; la Televisión interactiva, que cuenta en el caso español con la plataforma TDT (Televisión Digital Terrestre); la Web 2.0, que es la web generada por los propios usuarios (blogs, wikis, redes sociales).

2 Avalada por la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, y adelantada por Jaime Jiménez, Lenin Valderrama y Edgar Diego Erazo, según acta 003 de 2011. No se cuenta con acceso actual al acta respectiva.

3. Usos de las tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta tercera parte del artículo se fundamenta en una investigación en torno a los usos de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en Ibagué³. En ella se plantea, entre otras, que el uso de las TIC en los procesos de enseñanza escolarizados está afectado por diversos factores que alteran los logros de los mismos en procura de un aprendizaje significativo, todo lo cual hace parte del amplio espectro que representa la mediación tecnológica (ver reflexión sobre esta categoría en Erazo, 2011) en el ámbito educativo. Los procesos didácticos que incorporan TIC presentan algunos aspectos constructivos, como los descritos por algunos estudiantes en relación con el proceso de aprendizaje, afirmando que es dinámico y divertido. Asimismo los estudiantes y las estudiantes, por su propia voluntad, están interactuando con herramientas tecnológicas para el aprendizaje de temáticas académicas, y la gran mayoría acepta y trabaja con agrado las TIC, lo que les permite en cierto modo ampliar su acervo cultural, científico y tecnológico.

“Tecnología” como concepto, ha sido reducido, por parte de estudiantes y de buena parte de los docentes y las docentes, a los artefactos, es decir, a instrumentos como el computador, el video beam, el DVD, entre otros; sin considerar que el software, las aplicaciones y los simuladores, entre otros, hacen parte de una intensa interacción entre ciencia y tecnología. Este reduccionismo se refleja también en el uso de las TIC en el proceso educativo, considerando que implementarlas es tan solo búsqueda vía web y proyecciones a través de *video beam*. Investigar sobre mediaciones tecnológicas en procesos didácticos permite cuestionar si el tipo de mediación tecnológica que está siendo usada por los sujetos docentes, conduce a aprendizajes acordes con la naturaleza de los saberes comunicados en la escuela.

En los dos últimos decenios, las TIC se han convertido en opciones didácticas idóneas para encaminar el aprendizaje, puesto que proporcionan herramientas sencillas y eficaces, que conectan al estudiante con teorías y prácticas que estimulan el pensamiento, construyéndose así conocimientos más cercanos a los desarrollos de cada disciplina o campo. A medida que se realizan estudios acerca del impacto de las TIC en la educación, se van despejando dudas acerca de sus beneficios y perjuicios, aportando valiosas orientaciones para superar el riesgo del facilismo, y por el contrario, cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, gracias a mejores fundamentaciones políticas, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas de los procesos de mediación tecnológica.

Un aspecto que genera preocupación son las actividades extra clase que dejan los profesores y profesoras a sus estudiantes, enfocadas, la mayor parte de las veces, a la búsqueda simple de información en enciclopedias y sitios virtuales. El riesgo didáctico para el estudiante consiste en que, al estar rodeado de tal cantidad y variedad de información, pero careciendo de los criterios necesarios para escoger la información relevante, no se logren aprendizajes sólidos. Dicho de otro modo, la forma en que docentes y estudiantes están usando las TIC para sus procesos de enseñanza y aprendizaje, no está implicando procesos de construcción significativa del conocimiento, ni maneras adecuadas de comprensión de las disciplinas y demás campos, sino procesos simples de acceso a la información, desde un modelo pedagógico tradicional.

Además, como lo expone Pantoja (2010, p. 231), la motivación del profesorado y su actitud positiva hacia la innovación pedagógica con las TIC, aumentará en la medida en que perfeccione su formación instrumental y didáctica, y descubra eficaces modelos de utilización de las TIC, que pueda reproducir sin dificultad en su contexto y que le ayuden realmente en su labor docente. La incorporación de las TIC a la práctica educativa de los profesores y profesoras está condicionada, fundamentalmente, por tres factores: el conocimiento y competencias que

3 Avalada por la maestría en educación de la Universidad del Tolima y por la Oficina de Investigaciones de la misma Universidad, en acta 003 de 2011, adelantada en una primera fase por el Semillero Sidci y en una segunda por Zolanyi Duitama y Edgar Diego Erazo.

poseen a nivel de usuarios, las actitudes que presentan ante las TIC y ante el desarrollo tecnológico en general, la percepción que tienen de la utilidad y potencial pedagógico de las TIC, y la compatibilidad, que consiste en la convicción que tienen los docentes acerca de la posibilidad y viabilidad de emplear conjunta o complementariamente medios tecnológicos, con otros medios didácticos más tradicionales (Cuadrado *et al.*, 2009, p. 15).

4. La formación de arquitectos y arquitectas mediada por TIC

La ciudad como ente físico existe desde hace varios milenios atrás, y desde el inicio han sido los arquitectos y arquitectas los encargados de pensar, ordenar, proponer y concluir acerca de esta. Con la evolución de la ciudad se ha desarrollado de manera paralela la profesión de la arquitectura, y esta labor, como cualquier otra, es una actividad que cambia, avanza y hereda sus conocimientos de una generación a otra. Es así como cada etapa en la arquitectura guarda relación directa con acontecimientos, parámetros y situaciones de un estilo o movimiento anterior.

Entre muchos de los cambios que ha sufrido la enseñanza de la arquitectura está la rápida y forzada adaptación a las nuevas tecnologías y su avance y continua evolución. Es indiscutible que estos adelantos técnicos desempeñan un papel importante en el desarrollo de la sociedad y que esta relación toma más fuerza con cada día que pasa. Es decisiva su incidencia en distintos ámbitos sociales y culturales, y angustiosamente este desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación va por delante del estudio de sus repercusiones en la academia y en la sociedad.

Específicamente en la arquitectura, los cambios que se han generado de los estilos arquitectónicos en el desarrollo de la ciudad actual, la manera en la que los nuevos arquitectos y arquitectas observan la ciudad, y la forma en la que se planean y proponen las nuevas construcciones, tienen un punto de partida y una base en la academia. En cada escuela de arquitectura a nivel nacional los planes de

estudio se basan en los mismos preceptos generales, guiados por la famosa triada de Vitruvio: *la Belleza (Venustas)*, *la Firmeza (Firmitas)* y *la Utilidad (Utilitas)*, principios que aún se continúan utilizando; y es a partir de ellos que se definen las áreas en las cuales se debe instruir un arquitecto o arquitecta: El Diseño, la técnica, la expresión y la teoría e historia de la arquitectura.

A pesar de que los currículos y planes de estudio intentan adaptarse al cambio, en este momento se continúa enseñando con los mismos modelos pedagógicos de hace 76 años, época en la cual se fundó la primera facultad de arquitectura en el país. Los estudiantes y las estudiantes actuales reciben cátedra y enfrentan la arquitectura y su aprendizaje de la misma manera como lo recibió el sujeto docente a cargo, sin tener en cuenta los cambios en los medios de expresión y la forma de conseguir, administrar y transmitir la información en la actualidad. La forma en la que se comprende el espacio y en la que un estudiante de arquitectura realiza los primeros acercamientos al proyecto arquitectónico, son completamente distintas hoy en día; la forma de conseguir la información, los medios de expresión, los medios de comunicación, y la forma de elaboración de los proyectos, afectan de forma directa el resultado final.

De igual manera, Alborno (2006, p. 4) en la introducción de la revista Cuadernos Azules, afirma:

Con cada nueva generación, el dibujo ha virado del lápiz al mouse, del original a la impresión, de la mesa a la pantalla, de la planoteca al backup, estableciendo una distancia entre dibujo a mano y el dibujo con medios digitales... con los nuevos medios de representación, entraron en desuso las palabras y las técnicas propias del dibujo a mano. Hay incluso quienes sostienen que es posible figurar nuevas formas de concebir el espacio y por lo tanto nuevas formas de pensamiento que ya no se rigen por los fundamentos del dibujo lineal, la perspectiva y la geometría euclídea.

5. Expresión manual vs expresión digital

Esta sección se basa en el artículo “Alfabetización digital para la enseñanza de la arquitectura. Un estudio de Caso”⁴, y se enfoca en hacer un paralelo entre los dos medios de expresión existentes en la actualidad, exponiendo la brecha que existe actualmente entre la expresión análoga (expresión manual) y las nuevas técnicas digitales, ya que comparados con los alumnos y alumnas de hace una década, los sujetos jóvenes que ingresan a la universidad ya no poseen el mismo conocimiento acerca de técnicas de expresión convencionales, como lo confirma Giménez (citado por Redondo & Fonseca, 2012, p. 77):

Los nuevos estudiantes proceden del Bachillerato Científico-Tecnológico, donde ya no se les enseña a dibujar a mano alzada, y tan sólo cursan un par de semestres de la asignatura Dibujo Técnico (DT), que usa métodos tradicionales con ayuda de compás, escuadra y cartabón.

Por consiguiente, está siendo afectada la manera en la que se comprende la profesión, porque es indiscutible que en la labor del arquitecto se hace necesario que un dibujo por sí solo sea capaz de llevar o transmitir una idea, un sentimiento, o el concepto de la obra. Esta debe ser la primera manifestación física de un proyecto, definido y relacionado directamente con la técnica y con la capacidad de expresión que posee cada arquitecto o arquitecta.

Niño (2006, p. 50) afirma: “... lo importante no es que el arquitecto dibuje bonito o feo, sino que dibuje bien, es decir que plantee una espacialidad y su tectónica, pensando en los espacios que imagina contruidos y no en los grafismos que traza”.

Con las metodologías “antiguas”, un estudiante realizaba todo el proceso de comprensión espacial a través de imágenes, vistas o dibujos en dos dimensiones elaboradas paso a paso y como punto de partida en el proceso, lo cual le permitía analizar, comprender,

concluir y proponer acerca de un espacio tridimensional de una manera completamente distinta a como se realiza en la actualidad. Al respecto, para Kaplan (2007, p. 184):

Hay quienes asocian libremente a la resolución digital, con la producción racional de un proyecto, y al uso del “lápiz grueso” como el provocador intuitivo, otorgándole a este el aspecto más creativo. También, los más acostumbrados al tablero que a la pantalla, argumentan que se puede trabajar mejor en el primero, con lo referido al detalle, sin perder conceptualmente la generalidad del trabajo.

En las aulas de arquitectura cambiaron los contenidos pero no los métodos; al sujeto estudiante se le instruye en el manejo de comandos uno tras otro, similar a la enseñanza de medios de expresión analógicos, pero no se le educa en la manera de hacer productiva esta nueva herramienta. No se está relacionando la enseñanza del software directamente con el proceso de diseño, por lo tanto los nuevos medios de expresión, los computadores y software especializados y diseñados de manera específica para la profesión, están reemplazando no solo al lápiz y papel, sino también a la forma de comprender el espacio y por lo tanto la arquitectura. Así lo afirman Bund y Rábano (s. f. p. 494):

Se han reconocido los cambios producidos por la mediación digital en los procedimientos proyectuales y en las nociones de forma. Hoy se encuentra en estudio la codificación de esos cambios, investigando la conformación y superposición de códigos disciplinares y sociales en circunstancias de fluidez, pérdida de certezas y transformación de procedimientos y estéticas tradicionales, en un contexto en el que lo global interviene en lo propio.

En consecuencia, si no se introduce al sujeto estudiante de manera correcta en el uso de estas nuevas herramientas, se corre el riesgo de convertirlas en un intermediario entre *estudiante-proyecto* y terminan realizando el proceso de comprensión espacial, el cual es básico en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, un estudiante o una estudiante pasa directo del problema o solicitud del cliente (en este caso el docente) a la solución final, sin entender el porqué de las formas que elige.

4 Artículo fruto de un proyecto de investigación educativa realizado en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (Etsab) durante el curso 2010-2011 y 2011-2012, realizado por Ernesto Redondo y David Fonseca.

Lo primordial no es lo estético, sino poder transmitir una idea a alguien; que el cliente, otro arquitecto o cualquier individuo, pueda comprender lo que el proyectista visualiza de forma clara y precisa en la mente. Y es en este punto donde se agranda la grieta entre la expresión manual y la expresión digital y los distintos métodos de enseñanza que se usan para los dos.

Las dos técnicas poseen sus ventajas y desventajas, pero es claro que la expresión manual tiene como punto a favor la estrecha relación que tiene con el artista, en este caso el arquitecto o arquitecta. Un dibujo manual es el resultado de una expresión realizada por una extensión del cerebro; un trazo tosco, uno limpio, uno suave, un cambio de color, una combinación de líneas, son todas ideas precisas, son un lenguaje, todos y cada uno tienen un significado, transmiten un sentimiento; esto hace que cada dibujo sea único, como el proyecto al cual pertenecen. A diferencia del dibujo digital, que es mucho más frío, automatizado, despersonalizado, un medio de expresión creado y diseñado para el uso de cualquier persona, claro está con la condición de que esta persona debe manejar en muy buen nivel el computador.

Sin embargo, lo que puede parecer puntos negativos se puede convertir en aspectos importantes en la expresión digital; la frialdad y la poca personalización o caracterización se transforman en rapidez y precisión. Un computador permite resolver grandes y variados problemas de una manera más rápida y de forma eficaz; permite también almacenar grandes cantidades de información de forma segura llevándola a la forma física o impresa cada vez con mayor definición y mejor calidad. El computador admite también expresar ideas más complejas y formas complicadas de manera real y fácil de entender, proporcionando esta ventaja a más personas con la misma facilidad y calidad de expresión, obviamente, si existe el mismo compromiso en el proceso de aprendizaje; algo que no aporta la expresión manual, porque es claro que el talento en el momento de dibujar con instrumentos es un factor determinante a la hora de criticar u opinar sobre un dibujo.

Por lo tanto, se hace necesario en las aulas de arquitectura generar un vínculo inmediato

entre los dos medios de expresión; no se debe concebir la idea de generar el cambio entre una y otra técnica, como pensando en abandonar una para volverse experto en la otra, quizás dejar la técnica manual de lado, abandonarla en el pasado para actualizarse en los medios de expresión computarizados y digitales; definitivamente no.

Las dos técnicas deben trabajar juntas; consecuentemente se debe enseñar al estudiante el método para usarlas y combinarlas y así obtener mejores resultados, aprovechando y explotando lo mejor de cada una: la sencillez, la belleza, la relación personal y la expresión única del dibujo manual usados en el proceso de diseño, y la rapidez, precisión y realismo de las técnicas digitales. Se deben utilizar ejercicios que incluyan las ventajas de cada técnica, exigir al estudiante el uso de ambas en las entregas de los proyectos, que el mismo analice qué tipo de herramientas puede combinar mejor y con más rapidez a la hora de expresar una idea; la mayor parte del tiempo se debe dedicar a diseñar y no a dibujar.

De esta manera se acercará al estudiante a la forma correcta de usar el computador, comprender la forma de enfrentarlo y utilizarlo, entender sus defectos y cualidades, tener claro que es un instrumento resultado del ritmo de vida actual y del avanzado desarrollo tecnológico que estamos viviendo.

A la hora de la enseñanza y el aprendizaje, se debe enfrentar como cualquier otro método de dibujo al cual se le debe ofrecer tiempo y dedicación. Y entender que en él como en cualquier otro estilo de expresión, la práctica es fundamental. No se deben utilizar metodologías en las que solo se observan herramientas una tras otra y solo se aprende a utilizar comandos, llenando al estudiante de información día tras día; esto lo aprendería fácilmente con un tutorial o de algún libro.

El gran aporte que ofrece el computador y un punto importante de su trabajo se concentra en la etapa final: ofrecer ya sea imágenes virtuales o animaciones; para esto están diseñados los software de modelado 3D, y es claro que en este aspecto no intervenimos, toda

nuestra participación está durante el proceso de modelado.

Los estudiantes y las estudiantes se deslumbran con el resultado final y esto suele convertirse en un factor negativo, ya que por el afán de conseguir de manera rápida el gran realismo que este ofrece, se puede llegar a afectar el proyecto y definitivamente es este el punto importante. El objetivo siempre debe ser transmitir una idea, enseñar de manera correcta y precisa “el proyecto”. Luego de tener un modelo terminado, los resultados finales pueden ser infinitos, no se deben concentrar solo en obtener una imagen virtual agradable y sin ningún tipo de contenido.

Para obtener mejores resultados lo ideal es relacionar el trabajo y el aprendizaje diarios del modelado en 3D con el proyecto desarrollado en el taller de arquitectura que esté cursando el estudiante o la estudiante, ya que la comprensión de las 3 dimensiones en los CAD se hará más fácil si se realiza con proyectos que el sujeto tenga claros y que estén a su nivel; de esta manera avanzará en los dos procesos y aprenderá a utilizar los software más como una herramienta de diseño y no solo como una herramienta de expresión.

Se debe enseñar a aprovechar al máximo las ventajas de los CAD, y en este caso la experiencia del sujeto docente es fundamental; se debe transmitir conocimientos de métodos o técnicas usadas, se debe hablar a través de la experiencia, aclarar los errores cometidos y los éxitos obtenidos y finalmente relacionar la enseñanza del software directamente con el proceso de diseño.

6. Docentes analógicos, estudiantes digitales

Daremos fin a este artículo respaldados en la Investigación “La arquitectura digital en el proceso de diseño. Su Incidencia en los talleres de diseño arquitectónico”⁵, y lo

haremos intentando dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Nos hemos preguntado alguna vez qué curso tendría la ciudad actual, si la enseñanza de la arquitectura aún se realizara a través de métodos de expresión analógicos?

Delicado dar respuesta a este interrogante, pero algo sí es claro: el rumbo sería diferente; difícil decir si con un curso positivo o negativo, pero al fin y al cabo, diferente. Puesto que es evidente que las TIC están cambiando la mentalidad de la sociedad y en este caso, no solo en aspectos de representación visual, sino en todo tipo de interacción humana.

Según Echeburúa (2009, p. 23):

Las nuevas tecnologías de la información (TIC) han revolucionado el estilo de vida de los adultos, pero sin duda el cambio más espectacular se ha producido en los menores, que ya han nacido con estas nuevas tecnologías... Las cuales están abriendo brechas digitales en nuestra sociedad, en especial entre adultos y adolescentes. La tecnología desarrollada para facilitarnos la vida también puede complicárnosla.

Porque es claro que este tipo de herramientas e instrumentos están generando problemas similares entre algunas personas jóvenes, tal cual lo hace la adicción a las drogas; en determinados casos la tecnología puede convertirse en un fin y no en un medio. “Si hay una obsesión enfermiza por conseguir la última novedad tecnológica la tecnología se transforma en el instrumento prioritario de placer, el ansia por estar a la última puede enmascarar necesidades más poderosas” (Echeburúa, 2009, p. 25).

En consecuencia, el aporte personal como elemento básico en el diseño y la creación artística está siendo regido y modificado por esta dependencia de las herramientas digitales; así lo plantea Burneo (s. f., p. 2).

Además se intenta que los espacios diseñados a través de estas metodologías digitales no pretendan remplazar lo real, ni constituirse como espacios opuestos a los métodos análogos, sino que sean lugares alternativos de conocimiento para abrir una nueva perspectiva del mundo arquitectónico.

⁵ Investigación realizada por el Arquitecto Xavier Eduardo Burneo Valdivieso, docente-investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja, Escuela de Arquitectura, San Cayetano Alto, Loja-Ecuador.

Porque es claro que el talento, la habilidad y la destreza, son condiciones que debe poseer un artista, y estos son factores que se ven afectados por el mal manejo de los software de dibujo, puesto que engañan y hacen creer al individuo promedio que realmente puede crear y concebir arte, por las facilidades que ofrecen a la hora de inventar o, peor aún, porque afectan el verdadero talento de alguien que sí lo pueda poseer; se han convertido en instrumentos fundamentales que generan necesidades enfermizas y someten a un artista o a los futuros arquitectos y arquitectas a los conocimientos que posean del programa.

En el caso de estos estudiantes de arquitectura se presenta lo planteado por Erazo, (2011, p. 150): “Las interacciones entre procesos de subjetivación juvenil y las mediaciones tecnológicas..., son entendidas como dinámicas de mutuas transformaciones e interdependencia, lo cual podría ser denominado ‘subjetivaciones tecnojuveniles’... puesto que la tecnología no es un factor independiente del sujeto, sino parte constitutiva del mismo y de su habitar imaginariamente el mundo, a través de sus modos de percibir, de expresarse y de interactuar”.

En las aulas de arquitectura cada día están tomando más fuerza los medios de expresión digital, relegando cada vez más a los medios de expresión manual; son distintas las técnicas que se observan en las asignaturas de expresión y las técnicas utilizadas por los alumnos y alumnas en las asignaturas de diseño “*Taller de arquitectura*”. Desde los primeros semestres los estudiantes y las estudiantes ya inician este nuevo y seductor camino, sin tener en cuenta los conocimientos transmitidos por el equipo de docentes o las exigencias hechas por estos.

Los procesos de diseño y las técnicas de expresión con los cuales aprendieron los actuales docentes son diferentes a los métodos de hoy, por lo tanto se termina hablando dos lenguajes distintos en el aula de clase; se puede observar dos formas de ver y comprender la arquitectura.

Los docentes y las docentes graduados hace más de 15 años, proyectaban el espacio a través de dibujos bidimensionales y perspectivas a mano alzada que al ser observadas en conjunto permitían comprender la idea o elemento

arquitectónico; después de un arduo trabajo y de analizar, conceptualizar y materializar la idea, se procedía a “*pasar en limpio*” el proyecto final; cada detalle tenía un porqué y el proyecto era visto de forma holística; solo existía un original y todas las imágenes que hacían parte del proceso de diseño. En cambio, en la actualidad los estudiantes y las estudiantes pueden comenzar a aplicar materiales, definir texturas, cargar bloques o componentes de una manera tan rápida y fácil que no se soñaba hace 15 o 20 años atrás.

Las TIC le permiten al estudiante actual tener un original en formato digital y un sinnúmero de originales físicos que solo se pueden ver de forma completa y total cuando están en esta presentación, ya que el “*zoom*” limita y detiene la imagen, frenando una ágil visualización del conjunto.

Por razones como estas es que afirmábamos un par de párrafos atrás que existen dos maneras de comprender el proyecto arquitectónico, y que se hablan dos lenguajes distintos en las aulas de clase; los arquitectos y arquitectas antiguos están habituados a ver el proyecto en su totalidad, iniciando en una vista general desde la cual se va acercando al detalle a medida que la idea lo va exigiendo; a diferencia de los arquitectos y arquitectas actuales que están enseñados a observar el elemento arquitectónico desde el detalle.

Sin dudas, la incorporación de esta tecnología ha permitido desde sus nuevas herramientas, un cambio conceptual en el diseño, un enfoque diferente, modificando su estética, y considerando a las resoluciones formales y geométricas como protagonistas de las nuevas tendencias de la era del diseño contemporáneo (Kaplan, 2007, p. 184).

En Colombia las pruebas Saber Pro, las cuales son un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior en Colombia, evalúan las competencias de los futuros arquitectos y arquitectas de manera análoga. Al futuro graduando se le da un límite de tiempo, un par de pliegos de papel y varios instrumentos físicos como reglas y lápices, y se le solicita que desarrolle un “*rápido diseño*” que incluye varios de los

aspectos básicos de un proyecto arquitectónico real: componentes conceptuales, ambientales, urbanos, tecnológicos y espaciales; pero no se le permite tener ningún tipo de acceso a herramientas digitales, las cuales él ha utilizado en gran porcentaje en la carrera y no solo para dibujar sino también para diseñar. ¿Por qué razón se generan este tipo de controles en este tipo de pruebas?; quizás para normalizar e igualar las condiciones en los evaluados, pero ¿y por qué no realizar este tipo de controles durante el proceso de aprendizaje?, lo cual es definitivamente la etapa más importante en el desarrollo del futuro profesional.

No se debe reflexionar sobre qué tipo de herramienta es la indicada para iniciar un proceso de diseño; la idea y el concepto deben estar por encima de las técnicas de expresión, que deben ser un medio y no el fin. Las destrezas, conocimientos y habilidades del diseñador o diseñadora deben ser los aspectos que definan el curso de las ideas personales y no los medios que estos tengan para representarlos.

Esta idea ayuda a concluir que el rumbo de la sociedad sería otro y que cada espacio que habitamos y todos los proyectos arquitectónicos que se producen en las aulas de arquitectura serían distintos, por lo tanto las tendencias arquitectónicas y los estilos de diseño estarían encaminados por senderos diferentes. Las personas jóvenes actuales y los arquitectos y arquitectas de las nuevas generaciones tendrían otra mentalidad.

Pensemos ahora entonces en dónde quedan los conocimientos adquiridos por los docentes y las docentes y de qué manera se va a dar continuidad a los procesos de evolución que debe vivir la ciudad; y cómo inciden las TIC en las metodologías o sistemas de enseñanza que se aplican en las aulas de arquitectura, y de qué manera se están transmitiendo estos conocimientos a los alumnos.

Es en este punto donde las didácticas educativas deben enfocarse a analizar este tipo de problemas para de esta manera comenzar a instruir individuos que piensen, razonen y vivan la ciudad de forma similar a los docentes que los guían. Así pues, el proceso de evolución sería continuo y lógico, y sin importar los métodos que pueda utilizar un sujeto educador o el tema

o nivel en el cual se encuentre el alumno o alumna, los conceptos serían afines, se pensaría en unidad y entraríamos en estado de equilibrio, caso contrario al momento actual, en el cual los nuevos estudiantes entienden y enfrentan la profesión con un ritmo completamente distinto al que exige y necesita la ciudad y la sociedad actual, debido a que estos son entes que permanecen en un estado de transformación constante, y que ya sea de manera correcta o errada, se van a adaptar a este entorno caótico y armónico, a la vez.

Lista de referencias

- Albornoz, C. & Restrepo, F. (2006). Cuadernos Azules. *Revista Universidad de los Andes*, (4), pp. 4-5.
- Álvarez, G. M. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 3 (6).
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. San Cristóbal de La Laguna: Ediciones Universidad de La Laguna.
- Bund, E. & Rabano, M. (s. f.) *Influencias de la mediación digital en la codificación arquitectónica*. Recuperado el 6 de septiembre de 2012, de: http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2005_494.content.pdf
- Burneo, J. (s. f.) *La arquitectura digital en el proceso de diseño: Su incidencia en los talleres de diseño arquitectónico*. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de: http://newsite.utpl.edu.ec/files/image/stories/publi_cientificas/udia/PUB-UDIA-008.pdf, pp. 2
- Cuadrado, I., Fernández, I. & Ramos, J. (2009). *Impacto de las TIC en las actitudes, formación y utilización del profesorado en el contexto escolar extremeño, estudios realizados entre 1998 y 2006*. *Campo Abierto*, 28 (1), pp. 13-33.
- Duitama, Z. & Erazo, E.D. (2012). *Usos de las TIC en los procesos de enseñanza y*

- aprendizaje de las ciencias y la educación ambiental, en Ibagué-sistematización de una experiencia.* Ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C. 22 al 24 de Agosto de 2012.
- Echeburúa, E. (2009). *Adicción a las nuevas Tecnologías en adolescentes y jóvenes.* (Primera edición). Madrid: Pirámide.
- Erazo, E. D. (2011). *Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas.* Ibagué: Ediciones Universidad del Tolima.
- Fernández, G. E. (2009). *u-Learning. El futuro está aquí.* Madrid: RA-MA.
- García, L. P. & Morcillo, J. G. (2007). Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), pp. 562-576.
- Kaplan, O. (2007). *Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación.* (Primera edición). Buenos Aires: Imprenta Kurz.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Martín, C. B. (2007). *“u-Learning: nuevas vías de formación”.* Madrid: N-Economía.
- Niño, C. (2006). *Notas de Clase.* (Primera edición). Bogotá, D. C.: Unibiblos.
- Pantoja, V. A. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de Tecnología de educación secundaria. *Revista de Medios y Educación*, 37, pp. 225-237.
- Pereira, J. & Villadiego, M. (2005). *Tecnocultura y Educación.* Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pulkkinen, J. & Ruotsalainen, M. (1998). *Pedagogic roles and dynamics in telematics.* En M. Selinger & J. Pearson (eds.) Oxford: Pergamon Elsevier Science.
- Redondo, E., Fonseca, D., Giménez, L., Santana, G. & Navarro, I. (2012). *Alfabetización Digital para la enseñanza de la Arquitectura: Un estudio de Caso.* Recuperado el 9 de septiembre de 2012, de: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/arquitectura/article/view/arq.2012.81.08>
- Rueda, R. (2000). *Una propuesta de formación en el escenario de las tecnologías de la hipertextualidad.* Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre (Serie Encuentros).
- Weigel, G. & Waldburger, D. (eds.) (2004). *ICT4D-Connecting People for a Better World. Lessons, Innovations and Perspectives of Information and Communication Technologies in Development”.* Berne: Swiss Agency of Development and Cooperation (SDC) and the Global Knowledge Partnership (GKP).

Referencia para citar este artículo: Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P. & Raso-Sánchez, F. (2013). Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 783-801.

Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España*

FRANCISCO JAVIER HINOJO-LUCENA**

Universidad de Granada, Granada, España.

MARÍA PILAR CÁCERES-RECHE***

Universidad de Granada, Granada, España.

FRANCISCO RASO-SÁNCHEZ****

Universidad de Granada, Granada, España.

Artículo recibido en febrero 18 de 2013; artículo aceptado en mayo 2 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El artículo se centra en analizar las percepciones del equipo directivo de los centros educativos en función de la estructura abiótica de las instituciones (infraestructura, dotación presupuestaria, naturaleza jurídica, etc.) y su funcionamiento biótico (interrelaciones personales y dinámica organizativa), para determinar propuestas de mejora que repercutan en la calidad educativa de los servicios formativos ofrecidos.

El diseño utilizado es no experimental a través del Método de Encuesta, y más concretamente transversal, mediante cuestionario.

Las principales conclusiones fueron:

a) *Configuración arquitectónica, naturaleza del centro, el entorno y la dotación presupuestaria: Tiene poca influencia la naturaleza del centro, se desarrolla en zonas urbanas de las ciudades. Se tiene muy poca relación con otros centros educativos de la zona, por tanto, son muy independientes, contando además con pocos proyectos de innovación educativa, teniendo otras prioridades de gasto.*

b) *Aspectos organizativos: Se tiene una relación fluida con empresas, teniendo un liderazgo muy marcado (equipo directivo). El clima escolar de los centros es muy bueno, siendo excelentes*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica del área de educación y subárea de planeamiento y evaluación educacional ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada (período 2003-2006), a través del proyecto “Percepción de los Equipos Directivos de los Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada”, y en la actualidad se siguen realizando estudios más analíticos centrados en profundizar en diversos componentes que influyen en la calidad de los servicios educativos prestados por los Centros de Formación Profesional. La investigación fue financiada mediante las “Ayudas del Plan Propio” del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada. El único código que figura es el período de realización (2003/03/01-2006/06/30). Correo electrónico: fhinojo@ugr.es

** Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Investigador principal del Proyecto. Correo electrónico: fhinojo@ugr.es

*** Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Investigador principal del Proyecto. Correo electrónico: caceres@ugr.es

**** Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Investigador principal del Proyecto. Correo electrónico: fraso@ugr.es

las relaciones interpersonales entre el profesorado. El rendimiento del alumnado es muy favorable, utilizando cada vez los recursos tecnológicos para innovar en la educación, aunque pueden mejorarse. Se debe aumentar la financiación para aumentar la calidad de la formación.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): Enseñanza profesional, organización educativa.

Analysis of Organizational Components in Schools for Vocational Training in Spain

• **Abstract (analytical):** *The article focuses on analyzing the perceptions of the managing boards at educational institutions in terms of the abiotic structure of institutions (infrastructure, budget, legal nature, etc.) and its biotic functioning (personal interrelations and organizational dynamics), in order to determine improvement proposals that have an impact upon the educational quality of the educational services offered.*

*The design used is non experimental through the Method of **Surveys**, and more concretely the transverse one by means of questionnaires.*

The main findings were:

I. *Architectural configuration, nature of the center, the surroundings and the budget: the nature of the center does not have much influence; it takes place in the urban areas of the cities. There is very little relation with other educational institutions in the area; therefore, they are very independent, in addition relying on few projects of educational innovation, having other expense priorities.*

II. *Organizational aspects: there is a fluid relation with companies, having a marked leadership (the managing board). The school atmosphere in the centers is very good and the interpersonal relations among the faculty are excellent. The students' performance is highly favorable, all the time using the technological resources to innovate in education, although they may be improved. Financing must be increased in order to increase the quality of education.*

Key words (Social Science Unesco Thesaurus): Vocational education, educational organizations.

Análise dos Componentes Organizativos de Centros de Formação Profissional na Espanha

• **Resumo (analítico):** *O artigo se centra em analisar as percepções da equipe de Direção dos centros educativos em função da estrutura abiótica das instituições (infraestrutura, dotação orçamentária, natureza jurídica, etc.) e seu funcionamento biótico (inter-relações pessoais e dinâmica organizativa), para determinar propostas de melhora que repercutam na qualidade educativa dos serviços formativos oferecidos.*

*O desenho utilizado é não experimental através do Método de **Pesquisa** (Encuesta) e mais transversal, por meio de questionário.*

As principais conclusões foram:

a) *Configuração arquitetônica, natureza do centro, o entorno e a dotação orçamentária: Tem pouca influencia na natureza do centro, se desenvolve em zonas urbanas das cidades. Se tem muito pouca relação com outros centros educativos da zona, portanto, são muito independentes, contanto ademais com poucos projetos de inovação educativa, tendo outras prioridades de gasto.*

b) *Aspectos organizativos: Tem uma relação fluida com empresas, tendo uma liderança muito marcada (equipe diretiva). O clima escolar dos centros é muito bom, sendo excelentes as relações interpessoais entre o professorado. O rendimento dos alunos é muito favorável, utilizando cada vez os recursos tecnológicos para inovar a Educação, embora possam melhorar. Se deve aumentar o financiamento para aumentar a qualidade da formação.*

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): formação profissional, instrucional organização.

-1. Introducción. -2. Contexto de la dirección en España y su problemática. -3. Situación de la Formación Profesional en España. -4. Diseño de la investigación. -5. Análisis y Discusión de Resultados. -6. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación. -Lista de referencias.

1. Introducción

Tradicionalmente la sociedad española ha tenido una percepción negativa de la Formación Profesional, considerándola como un itinerario formativo para personas sin capacidad o motivación suficiente para seguir los estudios y posteriormente continuar con los estudios universitarios.

Sin embargo, la Formación Profesional se ha convertido en los últimos años, al igual que en otros países europeos (Alemania, Reino Unido, Bélgica, Holanda), en una opción paralela a la Universidad que atiende a la demanda de la sociedad y ofrece una formación cualificada con unos elevados niveles de inserción laboral. Así, según los datos recopilados por el Servicio de Orientación Profesional de las Cámaras de Comercio españolas, las titulaciones con mayor facilidad de inserción laboral son las de Formación Profesional (FP), frente a los titulados universitarios. Tal como afirma Pérez (2001) y Rahona (2006), algunas fortalezas donde reside su reconsideración actual se deben a la posibilidad de prolongar la formación, “recuperar” a personas que abandonaron el sistema educativo, así como facilitar las necesidades concretas de formación en las empresas españolas y equilibrar la formación académica y profesional de la población.

En este sentido, los continuos cambios que se están produciendo en estos niveles educativos debido a la transformación del mercado laboral y el presumible auge de este tipo de formación, tanto a nivel nacional como europeo, exigen una respuesta rápida y de calidad a esos cambios profesionales, que permita la conexión entre el mundo productivo y el sistema educativo, el ajuste entre las cualificaciones profesionales y los requerimientos del mercado laboral. El proceso adaptativo se realiza en la propia Institución Educativa y depende, en gran medida, del ejercicio de una adecuada función directiva que oriente, organice y armonice este tipo de enseñanzas profesionalizantes con el resto.

Sin embargo, el desconocimiento de la Formación Profesional Reglada y más concretamente la Formación Profesional Específica, tanto a nivel nacional como en el contexto andaluz, y las pocas investigaciones que existen al respecto suponen un gran agravante para el avance científico en este campo de estudio.

La organización y funcionamiento de este tipo de centros desde las percepciones, valoraciones, reflexiones y actitudes de los órganos colegiados, conocedores de la realidad educativa de su centro, artífices en primera persona del liderazgo educativo (Lorenzo-Delgado, 1994, 2003, 2004a y 2005b, Teixidó I Saballs, 1995 y 1996, Aznar-Díaz, 2003, Hinojo-Lucena, 2006, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Ocede, 2009, etc.) son piezas clave en la gestión eficaz de sus centros como lo son otras iniciativas de cooperación internacional que están siendo una alternativa propuesta por otros países, como México, para la formación de sus jóvenes y con ello favorecer su inserción laboral (Girardo & Siles, 2012).

2. Contexto de la dirección en España y su problemática

El panorama de la dirección escolar en nuestro país es desolador, denominándolo “crisis”. A modo de ejemplo, cabe resaltar los siguientes datos (Martín-Bris, 1999, p. 203): “... dimisiones de los Directores, elecciones en las que existe falta de candidatos, designaciones directas por parte de la Administración educativa, dificultad para completar los equipos directivos, opiniones negativas de los compañeros, bajas perspectivas de continuidad, etc.”

Anteriormente, ya se había pronunciado en este sentido el profesor Lorenzo-Delgado (1994, p. 50) al afirmar que: “... muchas son también las causas aducidas para justificar la crisis: complejidad de la tarea, burocratización, falta de estímulos económicos, ausencia de una carrera profesional, etc.”

La ausencia de candidatos es un síntoma de los problemas a los que se enfrenta la dirección de centros en España. A tal efecto se pueden considerar el acceso al cargo, la formación y preparación, las funciones y tareas a realizar y la naturaleza en sí misma del cargo. En este sentido, Arias y Cantón (2006) han resumido la problemática de la dirección en España, denominada igualmente crisis, analizada por diferentes autores (Álvarez, 1992, Hanson

& Ulrich, 1992, Lorenzo-Delgado, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 2000, 2001, 2002, 2004a, 2005a, Immegart, Pascual & Immegart, 1995, Sáenz & Debón-Lamarque, 1995, Gairín, 2000, Villa & Villardón, 1998, Murillo & Pérez, 1998, Aramendi, Buján, Oyarzabal & Sola, 2008, Montero-Alcaide, 2011, entre otros), y cuyos factores son los que aparecen en la tabla 1:

TABLA 1: Factores ausencia de candidatos en la dirección. Murillo y Pérez (1998).

FACTORES	FACTORES EXÓGENOS Y CONTEXTUALES
- El propio funcionamiento de la dirección - Existencia de radicales y descontentos - Deficiente preparación - Inestabilidad en el cargo - La endogamia - Falta de incentivos profesionales - Desinterés colectivo - Celularismo de los profesores - Ambigüedad de funciones y representación - Conflictividad entre compañeros - Tensión y estrés - Excesivas y complicadas tareas - Falta de autonomía para tomar decisiones importantes	Factores exógenos - Poco apoyo de la Administración - Conflicto de padres con el Consejo Escolar - Colisión de intereses de la administración y el centro - Poco apoyo de profesores - Escasa colaboración de padres - Problemas familiares - Especificidad por el género de la dirección - La vuelta al mismo claustro Factores contextuales - Específicos de cada centro - Padres entrometidos, pasotas, dirigentes - Alumnado y promociones problemáticas - Falta de colaboración de la comunidad - Falta de hábitos y compromiso con el centro - Otros (dependiendo de cada caso)

En un estudio realizado por Lorenzo-Delgado (2011) se detectaron algunos de los problemas vivenciados por los directivos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y del País Vasco. Estos problemas, en relación a la Enseñanza Secundaria, fueron los siguientes:

- Celularismo-Individualismo.
- Problemas de poder (grupo, camarillas, enfrentamientos...)

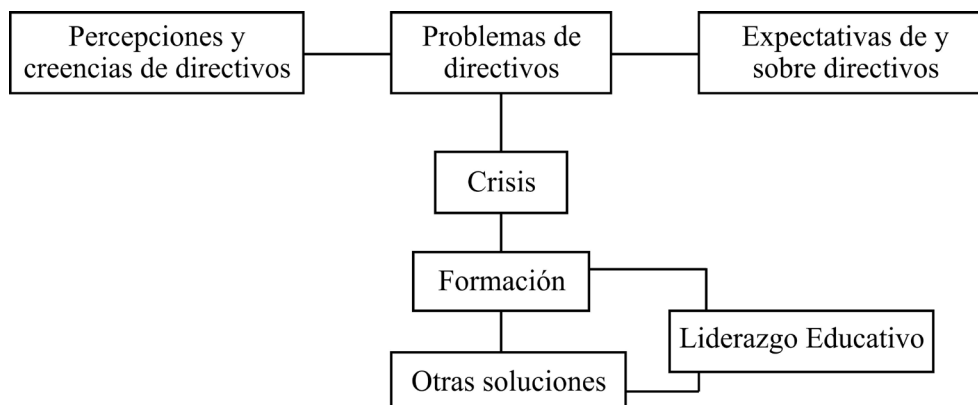
- Desinterés por el trabajo de profesores.
- Falta de prestigio y consideración social.
- Falta de preparación para el cargo.

El mismo autor propone mejorar el ambiente en que se da la función y no la función directiva en sí misma. Para ello, propone tres campos en los que se detectan las deficiencias:

- Demostrar interés por la actividad, por los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mejorar el clima relacional de los Centros.
- Ser capaces de construir un mínimo de visión compartida de la misión educativa del grupo o comunidad escolar.

En este sentido, se puede seguir el siguiente esquema (tabla 2):

TABLA 2: Esquema sobre investigación personal directivos. Tomado de Lorenzo-Delgado (1997b, p. 127).



Es esta misma línea, Aramendi, Buján y Sola (2008, p. 460), consideran como uno de los retos más importantes en la educación española generar un contexto o ambiente caracterizado por “convertir la dirección escolar en una tarea motivante, adecuadamente remunerada y con verdaderas posibilidades de promoción”.

Desde una perspectiva internacional, recientes estudios aluden a la necesidad de mejorar la dirección mediante el desarrollo de un liderazgo más centrado en el grupo y en la mejora continua (Legutko, 2012). Además, se destaca la consideración del “manager as designer”, donde el director tiene que crear su propio estilo de liderazgo, en función de los objetivos y características propios de su grupo y contexto (Bouchard & Del Forno, 2012).

3. Situación de la Formación Profesional en España

A través de la Formación Profesional se contribuye a la creación de empleo, a la buena marcha del mercado laboral y al desarrollo personal y profesional de las personas. Debe ir

adaptándose a los cambios productivos que se efectúan en la sociedad.

“El mercado laboral español demanda un mayor número de titulados de Formación Profesional”, ésta fue una de las principales conclusiones del estudio Formación y Empleo, coordinado por Sáez (2000). Este dato se ha visto confirmado posteriormente, cuando en 2011 el estudio de Inserción Laboral de las Enseñanzas Profesionales elaborado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya y el Consejo de Cámaras de Comercio, concluye que los graduados en enseñanzas profesionales continúan estables con respecto a la inserción laboral, y tienen una tasa de paro inferior a la media a pesar de la coyuntura actual, especialmente cuando España ha incrementado su tasa de desempleo juvenil, pasando del 37.8% en 2009 al 46.4% en 2011 (Eurostat, 2012).

En este sentido, otros estudios realizados en Francia con el fin de conocer los resultados de las reformas incorporadas en la Formación Profesional (2004), confirman la importancia de este tipo de formación para el mundo laboral, a través del desarrollo de las capacidades en

los diferentes trabajadores (Lambert, Vero & Zimmermann, 2012).

Es cierto que en España no han sido muchos los alumnos que han cursado los estudios de Formación Profesional, dato bastante significativo dentro del sistema educativo español si se compara con el número de alumnos que cursan otros estudios en dicho sistema. En la Unión Europea existen grandes contrastes entre unos países y otros. En España, como en Irlanda y Portugal, hay menos alumnos que estudian Formación Profesional. En cambio en Alemania o Austria, como ya hemos indicado anteriormente, la mayoría de los alumnos de la educación secundaria siguen la rama profesional y son una minoría los que cursan estudios de Bachillerato.

En la actualidad, siguen proliferando los

estudios e investigaciones sobre la Formación Profesional en Europa desde un enfoque interdisciplinar (Sociología, Economía, etc.) (Winch, 2012), promoviendo a su vez la profundización de un modelo formativo basado en el desarrollo de habilidades, como uno de los más adecuados y competitivos internacionalmente (Powell, Bernhard & Graf, 2012).

Los alumnos de Formación Profesional en España han aumentado en 25.959, desde 2011 que contaba con 613.928 estudiantes a los 639.887 en 2012 (MECyD, 2012).

Por tanto, el porcentaje de alumnos en la Formación Profesional Española se ha incrementado notablemente, teniendo en su conjunto los siguientes datos ilustrativos (tabla 3):

TABLA 3: Distribución y % del alumnado en diferentes enseñanzas en España. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el MECyD (2012), Cursos 2011/12 y 2012/13.

ENSEÑANZAS		Curso 2011/12		Curso 2012-13
		Alumnos	Incremento	Alumnos
Bachillerato		685.100	+ 12.505	697.605
Formación Profesional y P.C.P.I. (Programas de Cualificación Profesional Inicial)	FP Grado Superior	278.584	+ 10.277	288.861
	FP Grado Medio	301.992	+ 10.449	312.441
	PCPI	82.939	+ 1.527	84.526
	Total FP y PCPI	663.515	+ 22.253	685.828
Total.....		1348.615	+ 34758	1383433

Con respecto a Andalucía, se puede decir que es una de las Comunidades Autónomas con mayor aumento de alumnos matriculados en

este tipo de enseñanzas, respecto a toda España, seguida por Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid:

TABLA 4: Distribución del alumnado en diferentes Comunidades Españolas. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el MECyD (Curso 2010-11).

COMUNIDADES	GRADO MEDIO	GRADO SUPERIOR
ANDALUCÍA	59.321	44.651
ARAGÓN	8.216	7.488
ASTURIAS	5.928	5.884

ISLAS BALEARES	6.142	3.574
CANARIAS	13.479	10.428
CANTABRIA	4.064	3.309
CASTILLA Y LEÓN	15.983	14.223
CASTILLA-LA MANCHA	12.919	9.536
CATALUÑA	48.344	46.167
COMUNIDAD VALENCIANA	35.314	33.445
EXTREMADURA	6.925	5.247
GALICIA	18.079	17.838
MADRID	28.261	33.084
MURCIA	8.438	7.307
NAVARRA	3.310	3.188
PAÍS VASCO	11.468	17.401
LA RIOJA	2.142	1.943
CEUTA	609	714
MELILLA	626	585
TOTAL	289.568	266.012

Analizando más pormenorizadamente la distribución de los alumnos de Formación Profesional (ejemplo en Ciclo Formativo de Grado Medio) dentro de la Comunidad

Andaluza, se observa un porcentaje mayor en las provincias orientales, encabezadas por Sevilla y Cádiz, como se refleja en la siguiente tabla:

TABLA 5: Distribución del alumnado en diferentes provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el MECyD (Curso 2010-11).

COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA	
PROVINCIAS	Nº ALUMNOS
ALMERÍA	4.499
CÁDIZ	10.240
CÓRDOBA	5.970
GRANADA	6.651
HUELVA	3.971
JAÉN	4.909
MÁLAGA	8.923
SEVILLA	14.158
TOTAL	59.321

4. Diseño de la investigación

4.1. Justificación

La Formación Profesional Reglada se ha incorporado a la vida organizativa de los Institutos de Educación Secundaria, hecho hasta ahora inédito: nuevos problemas y percepciones derivadas, de la carencia cultural, por parte de los directivos referida a los conocimientos básicos que han constituido el patrimonio y esencia más idiosincrásica de los centros específicos de Formación Profesional.

Por otra parte, la carestía de candidatos para ocupar cargos directivos en los Centros Educativos, descrita anteriormente, es sin duda, síntoma inequívoco de que existe una problemática en el funcionamiento de los Centros, que descompensa la balanza entre los incentivos que, por una parte, pueden tener, y las responsabilidades y obligaciones que, por otra, son inherentes a los cargos. Además de la escasa aportación indagadora en relación con la ESO y Bachillerato, -lo más importante para este estudio-, prácticamente nula en el ámbito de la Formación Profesional.

En este sentido, se plantea como problema de investigación el estudio de las percepciones de los Equipos Directivos de los actuales Institutos de Educación Secundaria y Centros de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que tienen incorporados Ciclos Formativos de Formación Profesional Reglada, así como su valoración y posibilidades de mejora desde una perspectiva organizacional. Así pues, el objetivo general o propósito de esta investigación se centra en analizar las percepciones del equipo directivo de los mencionados centros educativos, en función de la estructura abiótica de las instituciones (infraestructura, dotación presupuestaria, naturaleza jurídica, etc.) y funcionamiento biótico (interrelaciones personales y dinámica organizativa), para determinar propuestas de mejora que repercutan en la calidad educativa de los servicios formativos ofrecidos.

4.2. Metodología, instrumento y muestra

El diseño utilizado se encuentra enmarcado en una Investigación no experimental a través del Método de *Encuesta*, y más concretamente

Encuesta transversal, mediante un cuestionario, pues ha supuesto la recogida de información en una muestra una sola vez y durante un período de tiempo de corta duración, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta (Anguera et al., 1995).

En cuanto al diseño del cuestionario se han formulado ítems de elección múltiple, incluyendo escalas tipo Likert, contabilizándose 180 variables en 3 grandes bloques, aunque debido a la amplitud de la información recabada y la limitación espacial del artículo, nos centraremos únicamente en el ámbito organizativo.

- **Datos personales y profesionales.**

- **Estructura abiótica:**

- Configuración arquitectónica.

- Naturaleza del centro.

- Enclave geográfico-contextual.

- Dotación presupuestaria y financiera.

- **Estructura biótica:**

- Organización escolar.

- Didáctico-Curricular.

- Formación.

- Orientación.

Cumpliendo las características psicométricas de validez de contenido mediante validación por juicio de expertos y una fiabilidad aceptable de 0,899 (alfa de Cronbach).

La población corresponde a los Equipos Directivos (Director, Jefe de Estudios y Secretario) de todos aquellos centros de Educación Secundaria de Andalucía que tienen incorporados e imparten algún Ciclo Formativo de Formación Profesional Específica. En total se ha contado con la participación de 186 centros de toda Andalucía, lo que representa casi un 35% de la población:

TABLA 6: Muestra de la investigación.

Población (centros)	Muestra Invitada	Muestra Aceptante	% de la Población
537	537	186	34.64

Los miembros de los Equipos Directivos que componen la muestra son 421, cuyas edades oscilan entre los 27 y 63 años, con una media de 45,75 años y una desviación típica de 6,74 años. Del total del grupo, 132 miembros de los Equipos Directivos tienen edades comprendidas entre los 41 y 45 años, siendo los 45 años la edad más frecuente (29 personas). Su distribución por género corresponde a 307 hombres (73,1%) y 113 mujeres (26,9%).

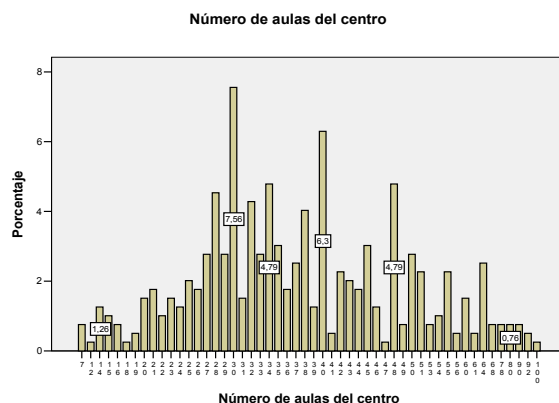
Tienen una antigüedad media en el cargo de 13,28 años (desviación típica de 7,90 años), oscilando entre 1 (mínimo) y 36 (máximo) el número de años que llevan vinculados con la institución. La distribución de la muestra por cargos directivos viene definida de la siguiente forma: 160 personas ostentan el cargo de Director (38%), 127 el de Jefe (30,2%), 93 el de Secretario (22,1%) y 41 el de Vicedirector (9,7%). El 64% de la muestra ha ocupado otros cargos directivos frente al 36% que solo ha ocupado ese cargo directivo. El 71% de la muestra (299 personas) tiene una titulación de Licenciatura, el 15,8% (66 personas) de Diplomatura y el 6% (25 personas) de Doctorado. Hay que señalar igualmente que 25 personas (6%) poseen una titulación de Maestro de Taller.

5. Análisis y Discusión de Resultados

• Configuración arquitectónica

El 70,7% de los encuestados manifiestan que la Formación Profesional se desarrolla en las mismas instalaciones que el resto, y el 64,1% opinan que los talleres, laboratorios y aulas específicas donde se desarrollan los módulos correspondientes a FP son *suficientes* (58,1%) o *bastantes* (6%), siendo el 28,6% los que opinan que son *pocos* y el 7,4% *muy pocos*. No obstante, en cuanto al *número de aulas del centro*, comentar que es muy variado, oscilando

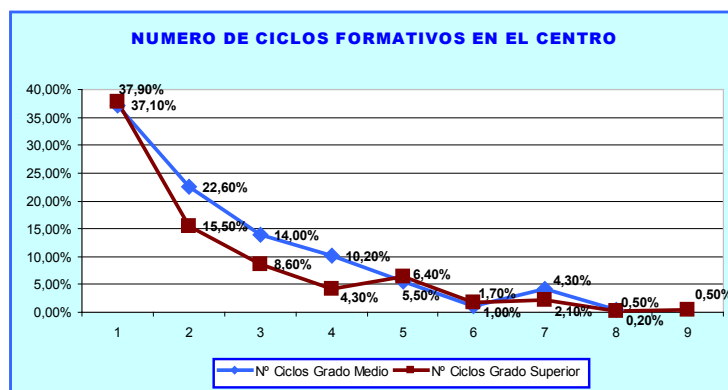
entre las 23 y las 100, correspondiendo la media a 28,28 aulas con una elevada desviación típica (14,362) y la moda de 30 aulas por centro. La distribución global quedaría como sigue:



• Naturaleza del Centro

En lo que a la naturaleza del centro se refiere, debemos señalar que el 87,9% son *centros públicos*, el 10,2% son *centros concertados* y el 1,9% corresponden con *centros privados* u *otros*.

En referencia al número medio de Ciclos Formativos que se imparten en cada centro, es necesario señalar que es menor en *CFGs* con un 1,75 (desv. tip. 1,787) frente a los *CFGM* con un 2,32 (desv. tip. 1,70). La distribución queda reflejada gráficamente de la siguiente forma:



- **Enclave geográfico-contextual**

Como estadísticos descriptivos de este apartado tendríamos los siguientes:

ITEMS: ESTRUCTURA ABIÓTICA ENCLAVE SOCIO-GEOGRÁFICO	N	MEDIA	DESV. TÍPICA
Ubicación del centro	414	1,87	,598
Nivel socioeconómico y cultural de la zona	417	2,88	,566
Relación mantenida con otros centros	417	2,92	,522
Relación mantenida con empresas	416	3,28	,524

Mayoritariamente este tipo de centros se encuentran ubicados en *núcleo urbano* (62,8%), siendo menor el número de centros que se encuentran en la *periferia* de las ciudades (12,3%) y en *zonas rurales* (24,9%). Asimismo, el nivel socioeconómico y cultural de esas zonas, es considerado, en mayor medida, como *Medio-bajo*.

La relación mantenida con otros centros educativos de la zona es considerada como adecuada en un 72,9% de los casos, siendo *amplia* en un 9,7% y *escasa* en un 16,9%. Del mismo modo, se puede indicar que la relación que se mantiene con las diferentes empresas relacionadas con los Ciclos Formativos que se imparten en el centro es *amplia* en un 31,7% de los casos, *adecuada* en un 64,7%, y *escasa*

en un 3,6%, siendo este último resultado un tanto preocupante, porque, aún siendo bajo, existen módulos compartidos con las empresas, y en pro de una mejor formación y mayor salida laboral del alumnado esa colaboración y relación permanente debiera ser mayor.

- **Dotación presupuestaria**

No existe un acuerdo unánime en cuanto al equilibrio del balance general de ingresos y gastos, existiendo una dicotomía entre el poco acuerdo (34%) y el de acuerdo (34%), pero decantándose en el valor totalmente de acuerdo (20,9%). Es de especial relevancia indicar que algunos centros tienen un presupuesto más ajustado a la realidad y necesidades del propio centro, y el resto, en este caso con

Ciclos Formativos que denominan “pesados” en los que el balance sale negativo en ciertas ocasiones.

Son rotundos en sus afirmaciones referidas a

la distribución del presupuesto para proyectos de innovación, experiencias piloto, etc., como se refleja en esta tabla:

Financiación proyectos de innovación, experiencias... con presupuesto		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	181	43,0	45,3
	Poco Acuerdo	135	32,1	79,0
	De Acuerdo	68	16,2	96,0
	Totalmente de Acuerdo	16	3,8	100,0
Total		400	95,0	
Perdidos	Sistema	21	5,0	
Total		421	100,0	

Clima organizacional

un liderazgo, como factor de calidad, caracterizado principalmente por:

- **Relaciones interpersonales**
Los Equipos Directivos llevan a cabo

Desde el Equipo Directivo se ejerce un liderazgo caracterizado por:	Totalmente Desacuerdo		Poco Acuerdo		De Acuerdo		Totalmente de Acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Promover soluciones	0	0	13	3,1	225	54,1	178	42,8
Dinamizar esfuerzos materiales y personales	0	0	9	2,1	207	49,8	200	48,1
Motivar relaciones personales	2	0,5	45	11	226	55,7	136	33,3
Optimizar recursos disponibles	0	0	19	4,5	214	51,3	184	44,1
Promover proyectos de innovación	16	3,9	99	23,9	202	48,7	98	23,6
Construir proyecto compartido centro	4	1	43	10,4	231	55,8	136	32,9

En estos resultados se muestran las diferentes tipologías y manifestaciones sobre el liderazgo, rondando el 50% el valor de acuerdo en la mayoría de los casos. No obstante existen diferencias, siendo las características de *promover soluciones ante determinados problemas, dinamizar los esfuerzos personales y materiales para la mejora de la convivencia*

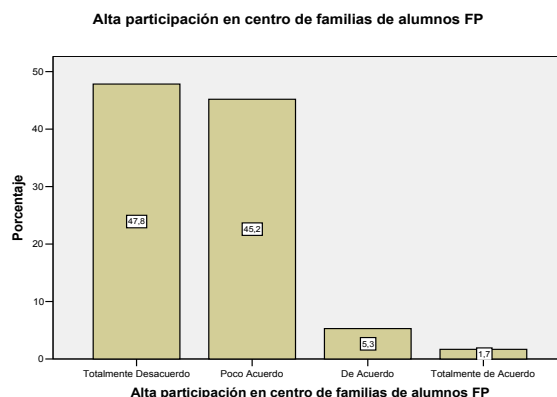
en el propio centro y optimizar los recursos disponibles, las que mejores resultados se obtienen como *totalmente de acuerdo*, con un 42,8%, 48,2% y 44,1%, respectivamente.

En referencia a las relaciones interpersonales de los miembros de los Equipos Directivos con los diferentes colectivos, destacamos los siguientes resultados:

Las relaciones interpersonales con los diferentes miembros de la Comunidad Educativa son satisfactorias:	Totalmente Desacuerdo		Poco Acuerdo		De Acuerdo		Totalmente de Acuerdo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Padres y Madres	13	3,1	70	16,7	268	63,8	69	16,4
Profesores y Profesoras	0	0	20	4,8	267	63,6	133	31,7
Alumnos y alumnas	0	0	28	6,7	329	78,7	61	14,5
Asociación de Padres y Madres de Alumnos (Ampas)	20	4,8	37	9	234	56,7	122	29,5

Si nos atenemos a los datos anteriores, la relación con los padres y madres es percibida como satisfactoria por un 80,2%, entre *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Sin embargo, hay que destacar cómo la relación que se mantiene con los padres y madres de forma

directa o bien mediante la Ampas es la única que tiene valores encontrados (*totalmente desacuerdo* un 3,1% y 4,8% respectivamente) y que manifiestan igualmente que esta relación, aunque positiva, es en cierto modo escasa (93%):



- **Factores funcionales**

Al hablar de infraestructura y organización de tiempos y horarios en función de los espacios disponibles, los resultados aportan

datos relevantes, siendo la infraestructura, por norma general, buena. El principal problema lo plantea la distribución horaria en función de los espacios disponibles.

La distribución de horarios es tarea de gran complejidad		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	37	8,9	8,9
	Poco Acuerdo	88	21,1	29,9
	De Acuerdo	151	36,1	66,0
	Totalmente de Acuerdo	142	34,0	100,0
Total		418	100,0	
Perdidos	Sistema	3		
Total		421		

Normalmente los Ciclos Formativos disponen de un mayor espacio en clases prácticas, utilizando estas mismas aulas en algunos de los casos para poder impartir las teóricas. Dependiendo del Ciclo Formativo, el

espacio será mayor o menor, entendiendo que no es lo mismo cualquier Ciclo Formativo de la Familia Profesional de Administración que otro de la Familia Profesional de Fabricación Mecánica.

Ciclos Formativos disponen mayor espacio clases teóricas y prácticas		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	32	7,7	7,7
	Poco Acuerdo	133	32,0	39,7
	De Acuerdo	169	40,6	80,3
	Totalmente de Acuerdo	82	19,7	100,0
Total		416	100,0	
Perdidos	Sistema	5		
Total		421		

En relación con el material audiovisual y tecnológico atendiendo a la ratio profesorado y alumnado, así como a los módulos que se imparten en el centro, es suficiente (54,7%), que el estado de conservación de los equipos y material de prácticas, así como las instalaciones para los mismos, son adecuados (59,5% *de acuerdo y totalmente de acuerdo*, siendo un

40,5% aquellos directivos que están *poco de acuerdo y totalmente en desacuerdo*). Esto es debido a que existen Ciclos Formativos que están pendientes de que se les renueve ese material y siendo este obsoleto con respecto al que se utiliza en el mercado laboral. Sin embargo, los datos son ligeramente mejores (68,2%) cuando hablamos de los materiales didácticos en las

clases teóricas (diapositivas, transparencias, videos, láminas, multimedia,...) Presentamos,

de forma resumida, algunos de estos datos en tablas de frecuencias y porcentajes:

Atendiendo a ratio docente/alumno, material tecnológico FP es suficiente		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	50	11,9	11,9
	Poco Acuerdo	140	33,4	45,3
	De Acuerdo	191	45,6	90,9
	Totalmente de Acuerdo	38	9,1	100,0
	Total	419	100,0	
Perdidos	Sistema	2		
Total		421		

Equipos y material de prácticas FP son buenos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	29	6,9	6,9
	Poco Acuerdo	140	33,5	40,4
	De Acuerdo	220	52,6	93,1
	Totalmente de Acuerdo	29	6,9	100,0
	Total	418	100,0	
Perdidos	Sistema	3		
Total		421		

A grandes rasgos, se destaca la valoración global que los Equipos Directivos dan de su centro es muy buena, siendo la participación de la familia el aspecto que hay que mejorar; consideran que tienen experiencia suficiente para afrontar las tareas de la función directiva, un grado alto de compromiso con el centro y sus agentes y creen tener una formación buena para desempeñar el cargo directivo.

Deben mejorar las relaciones que mantienen con los diferentes centros de la zona y potenciar

las buenas relaciones existentes con las empresas de los sectores relacionados con los Ciclos Formativos que tienen incorporados en el centro.

Por último, la incorporación de Ciclos Formativos en aquellos centros de Secundaria que no disponían de los mismos, condiciona de forma notable la gestión y el presupuesto de los mismos, siendo la organización de los espacios y la distribución horaria los principales problemas organizativos que plantean este tipo de instituciones educativas.

6. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

a) En cuanto a la configuración arquitectónica, naturaleza del centro, el entorno y la dotación presupuestaria:

- Los Ciclos Formativos se desarrollan, por lo general, en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas, a exce

- pcción de los talleres, resultando, en algunos casos, compleja la distribución de espacios y horarios, influyendo considerablemente en los Ciclos Formativos.

- La gran mayoría de los Ciclos Formativos que se desarrollan en Andalucía lo hacen en centros públicos, siendo minoritario el número de Ciclos desarrollados en centros concertados y privados. Además, en la actualidad, se imparten más Ciclos Formativos de Grado Medio que de Grado Superior. Por tanto, tiene poca influencia en el desarrollo de Ciclos Formativos la naturaleza del centro.

- Se desarrollan fundamentalmente en los núcleos urbanos y periferias de las ciudades, siendo considerablemente menor el número de Ciclos que se imparten en zonas rurales. Sí influye en los Ciclos Formativos la ubicación del mismo, pues por norma general los talleres y demás instalaciones que se utilizan en algunos Ciclos Formativos ocupan mucho espacio y es por ello que estén situados en el extrarradio de las ciudades, o bien en zonas periféricas.

- El entorno en donde se desenvuelve es medio-bajo, condicionando en cierta medida, el alumnado que recibe en función de la zona o barrio donde se localice el centro.

- La relación que mantienen con otros centros de la zona y de la localidad es adecuada, al igual que con las empresas del sector, aunque se reconoce que se deben potenciar en pro de una mejora de la calidad en la formación que imparten, influyendo de forma negativa la poca relación en la puesta en marcha de proyectos compartidos y de puesta en común de experiencias.

- La dotación económica condiciona, en cierta medida, la marcha de los Ciclos Formativos, no pudiendo impartir las

prácticas todo lo ajustadas a la realidad laboral que se deseara. La formación es complementada básicamente con charlas y visitas a empresas punteras del sector.

- Sólo una minoría de los centros destina parte del presupuesto a la puesta en marcha de proyectos de innovación educativa y experiencias piloto, dado el ajustado presupuesto del que disponen y teniendo otras prioridades de gasto.

b) En cuanto a los aspectos organizativos:

- Se da por hecho que la incorporación de Ciclos Formativos incrementan las relaciones con el mundo empresarial, así lo manifiestan un alto porcentaje de cargos directivos y se corrobora en los distintos instrumentos.

- Los miembros de los Equipos Directivos llevan a cabo un liderazgo caracterizado principalmente por: Promover soluciones ante determinados problemas, dinamizar los esfuerzos personales y materiales para la mejora de la convivencia en el propio centro, y optimizar los recursos disponibles. En algunos casos, existe la figura del líder encarnado en el Director.

- El clima escolar es considerado bueno por casi la totalidad de los encuestados. Además es caracterizado por tener relaciones amistosas, cordiales y comunicativas con respecto al Equipo Directivo.

- Las relaciones interpersonales con los docentes son consideradas como las más satisfactorias. En el otro extremo, los cargos directivos opinan que son menos satisfactorias con los padres y madres de los alumnos. En este sentido, el alumnado presenta mayor respeto y distancia a estos cargos que al resto de profesores del centro.

- No existe acuerdo en la percepción sobre el rendimiento del alumnado de Ciclos Formativos con respecto al de Bachillerato, pero si se constata que en los Ciclos Formativos de Grado Medio este rendimiento es menor que en los Ciclos Formativos de Grado Superior, siendo el grado madurativo y el nivel académico del alumnado los principales aspectos diferenciadores y definitorios.

- Los alumnos de Formación Profesional encuentran trabajo antes que los de Bachillerato, y añaden que las finalidades en cada una de las enseñanzas son bien distintas, aunque el esfuerzo realizado desde el centro para la puesta en marcha del módulo de Formación en Centros de Trabajo es muy grande, siendo este recompensado por los buenos resultados obtenidos en la inserción laboral del alumnado.

- El material tecnológico y audiovisual del centro es suficiente, pero en algunos casos está desfasado y es obsoleto. Demandan mayor potenciación por parte de la Administración, de contar con los recursos punteros que se utilizan en las empresas para adaptar su formación a las demandas laborales (tecnologías avanzadas).

- El número de actividades extraescolares y complementarias de la formación es adecuado, aunque creen que debiera de ser superior, pero faltan medios económicos en la mayoría de los casos.

Una de las limitaciones de este estudio se caracteriza por la dificultad de acceder a toda la población integrante de los diferentes centros de secundaria, en las distintas provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, por tanto, una de las principales futuras líneas de investigación se centraría en conocer en mayor profundidad cada una de estas instituciones. Para ello, es fundamental contar con las valoraciones, opiniones y nivel de satisfacción de los variados agentes integrantes en la comunidad educativa de cada centro, como el alumnado, el profesorado implicado en estos ciclos formativos, la familia, etc. También, sería un modo de conocer holísticamente la realidad de estas instituciones que incorporan una formación profesional específica y basada en una mayor conexión con el mundo empresarial, y por ende, con la tan deseada inserción laboral, teniendo en cuenta que España cuenta con uno de los porcentajes de desempleo más elevado de toda la Unión Europea.

Por otra parte, sería de gran interés hacer extensible este estudio a otras comunidades españolas con el fin de aproximarnos a una realidad nacional en cuanto a este tipo de formación, presentando un análisis y/o

detección de necesidades vinculadas a delimitar las fortalezas o puntos fuertes y debilidades o limitaciones en cuanto al funcionamiento y oferta formativa de estos centros, como conocer, desde una perspectiva internacional, el diseño, planteamiento y desarrollo de la formación profesional orientada a la búsqueda de empleo e inserción social, podría ser un gran referente para las medidas futuras a adoptar en nuestro sistema educativo.

Lista de referencias

- Álvarez, M. (1992). *El perfil del Director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de dirección*. Tesis doctoral inédita. Uned. Madrid. España.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Aramendi, P., Bujan, K. & Sola, J. C. (2008). El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado entre Galicia y Euskadi. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (3), pp. 7-20.
- Aramendi, P., Buján, K., Oyarzabal, J. R. & Sola, J. C. (2008). El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), pp. 445-461.
- Arias, A. R. & Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros escolares*. Barcelona: Davinci Continental.
- Aznar-Díaz, I. (2003). *Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada. Granada. España.
- Bouchard, V. & Del Forno, L. (2012). The Future of Management as Design: A Thought Experiment. *Learning Organization*, 19 (4), pp. 326-336.
- Eurostat (2012). *Estadística de la Unión Europea*. Recuperado el 5 de febrero de 2013, de:

- http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemploymentstatistics
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, pp. 31-85.
- Girardo, C. & Siles, O. M. (2012). La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 131-146.
- Hanson, M. & Ulrich, C. (1992). *El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico en La dirección como factor clave de la calidad de la enseñanza. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Hinojo-Lucena, F. J. (2006). *Percepción de los Equipos Directivos de los Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Granada. España.
- Immegart, G., Pascual, R. & Immegart, M. L. (1995). *Formación de Directores en Centros Educativos. Un enfoque práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lambert, M., Vero, J. & Zimmermann, B. (2012). Vocational Training and Professional Development: A Capability Perspective. *International Journal of Training and Development*, 16 (3), pp. 164-182.
- Legutko, L. V. (2012). Now's the Time: Implementing Performance Management. *School Business Affairs*, 78 (5), pp. 34-36.
- Lorenzo-Delgado, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo-Delgado, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo-Delgado, M. (1996a). El Director escolar en la estructura organizativa del centro. En M. Pérez & M. Torres (coords.) *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén: Dieia-Universidad de Jaén.
- Lorenzo-Delgado, M. (1996b). Reconstruyendo la dirección escolar: El Director como función clave de la eco-organización educativa. *Actas de las IV Jornadas sobre la Logse: Construir otra escuela: reflexión sobre la práctica de los centros educativos*, (pp. 33-69). Granada: ICE, Universidad de Granada.
- Lorenzo-Delgado, M. (1997a). La función directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (coord.) *El liderazgo en educación*, (pp. 111-138). Madrid: Uned.
- Lorenzo-Delgado, M. (1997b). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.
- Lorenzo-Delgado, M. (1998a). Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. En M. Lorenzo et al. (coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: GEU.
- Lorenzo-Delgado, M. (1998b). Liderazgo y participación en los centros educativos. *Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España.
- Lorenzo-Delgado, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y liderazgo. *Actas del VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Universidad de Granada. Granada. España.
- Lorenzo-Delgado, M. (2001). Tendencias actuales en el estudio de las organizaciones educativas. En G. Rojas et al. (coords.) *Aspectos didácticos y Organizativos de la Educación. Tendencias actuales*, (pp. 25-40). Granada: GEU.
- Lorenzo-Delgado, M. (2002). El liderazgo ético en las instituciones de formación de ámbito rural. En M. Lorenzo et al. (coords.) *Liderazgo educativo y escuela rural*, (pp. 35-56) Granada: GEU.
- Lorenzo-Delgado, M. (2003). Cómo organizan el espacio del aula los maestros y maestras de educación infantil. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (4), pp. 20-25.

- Lorenzo-Delgado, M. (2004a). El Director escolar: su formación en el contexto de la elección para el cargo. *Comunicación y Pedagogía*, 195, pp. 65-69.
- Lorenzo-Delgado, M. (2005a). ¿Es difícil desarrollar el liderazgo pedagógico? Un cuestionario de autoevaluación. *Temáticos Escuela*, V (14), pp. 23-25.
- Lorenzo-Delgado, M. (2005b). El liderazgo en las instituciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Educación*, sepdic (232), pp. 367-388.
- Lorenzo-Delgado, M. (2011). *Organización de Centros Educativos. Modelos Emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Martín-Bris, M. (1999). Perspectivas de la dirección escolar para el tercer milenio. En M. Lorenzo et al. (coords.) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*, (pp. 202-208). Granada: GEU.
- MECyD (2012). *Estadísticas de la Educación en España 2011-2012. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*. Madrid: MECyD. Recuperado el 4 de enero de 2013, de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2013/fl.pdf?documentId=0901e72b8151225c>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Oede (2009). *Informe Talis: Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Informe Español)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Oede.
- Montero-Alcaide, A. (2011). Dirección Pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, p. 56.
- Murillo, F. J. & Pérez-Albo, M. J. (1998). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: Cide-MEC.
- Pérez, C. (2001). La integración de los subsistemas de formación profesional: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 31, pp. 91-114.
- Powell, J. W., Bernhard, N. & Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education*, 85 (3), pp. 240-258.
- Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios. Una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Hacienda Pública Española*, 3 (178), pp. 55-80.
- Sáez, F. (2000). *Estudio, formación y empleo*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Sáenz, O. & Debón-Lamarque, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 193-206.
- Teixidó I Saballs, J. (1995). *Percepciones y expectativas respecto a la dirección escolar*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España.c
- Teixidó I Saballs, J. (1996). *Los factores internos de la dirección de centros escolares*. Gerona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gerona.
- Villa, A. & Villardón, L. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Winch, Ch. (2012). Research in Vocational Education and Training. *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), pp. 53-63.

Webgrafía:

- <http://www.rieoei.org/deloslectores/4151Montero.pdf> (Consultado el 8 de febrero de 2013).
- http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf (Consultado el 11 de noviembre de 2012).
- <http://www.educaweb.com/actualidad/> (Consultado el 21 de enero de 2013).
- <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2011-2012--Datos-Avances.html> (Consultado el 3 de noviembre de 2012).

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web.pdf?documentId=0901e72b81416daf> (Consultado el 12 de septiembre de 2012).
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2013/d6.pdf?documentId=0901e72b814ee81a> (Consultado el 1 de enero de 2013).

Referencia para citar este artículo: Urbina-Cárdenas, J. E. & Ávila-Aponte, R. (2013). Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 803-817.

Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad*

JESÚS ERNESTO URBINA-CÁRDENAS**

Profesor Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

ROSA ÁVILA-APONTE***

Profesora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Chía, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 14 de 2012; artículo aceptado en mayo 24 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El propósito central de este artículo se orienta a la comprensión del sentido que le otorga a la pasión de aprender un grupo de estudiantes universitarios de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, Colombia. La investigación logra una aproximación al fenómeno de la pasión por el conocimiento y alcanza a visualizar los significados que los jóvenes apasionados por el saber le dan al acto de aprender. El enfoque de la investigación es de corte comprensivo, y se sitúa desde la perspectiva epistémica del sujeto conocido. Se utilizan como técnicas para recoger la información el grupo focal y entrevistas en profundidad. El análisis de datos se apoya en la teoría fundamentada. Se encuentra que los participantes asumen su pasión de aprender como actos inteligentes, por vocación y amor por una carrera, por placer, para saborear el saber, y como un desafío que requiere rigor y esfuerzo permanente.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): aprendizaje, estudiante, inteligencia, saber.

Palabras clave autores: pasión, aprender, horizonte de sentido, estudiante universitario.

Meanings of “passion for learning”: University student’s perspectives

• **Abstract (analytical):** The central purpose of this article aims at understanding the sense that a group of university students from four universities from the city of Cúcuta, Colombia confer to the passion for learning. The research attains a certain approximation to the phenomenon of the passion for knowledge and manages to visualize the significance that young people with a passion for knowledge give to the act of learning. The approach of the research is of the understanding type, and it is placed from the epistemic perspective of the known subject. The focal group and in depth

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: educación; subárea: enseñanza-aprendizaje), se origina en la categoría central “sentido de la pasión de aprender”, de la tesis doctoral “La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios”. La investigación se inició con el aval del Tutor(a) y la Línea de investigación en Educación y Pedagogía en el mes de agosto de 2007 y finalizó en el mes de septiembre de 2012 y fue presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, 2012. Aprobada por el Consejo de Doctores con distinción Magna Cum Laude, acta N° 55 del 23 de noviembre de 2012.

** Licenciado en Filosofía-Letras (Usta), Magíster en Pedagogía (UIS), Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Profesor Titular adscrito al Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, (Colombia). Correo electrónico: jesusurbina@ufps.edu.co; jeruc24@hotmail.com

*** Psicóloga (Universidad Católica de Colombia), Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional-Cinde), Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde), profesora invitada a la Línea de Investigación de Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: ravilaaponte@gmail.com

interviews are used as techniques to collect information. The data analysis is supported on the well-founded theory. It was found that the participants assume their passion for learning as intelligent acts, out of vocation and love for a career, out of pleasure, to be able to savor knowledge, and as a challenge that requires rigor and permanent effort.

Key words descriptor (Social Science Unesco Thesaurus): learning, student, intelligence, knowledge.

Keywords authors: Meaning, passion, learning, sense horizon, university student.

Sentidos da paixão de aprender. A perspectiva do estudante universitário

• **Resumo (analítico):** O propósito central deste artigo se orienta à compreensão do sentido que é conferido à paixão de aprender por um grupo de estudantes universitários de quatro universidades da cidade de Cúcuta, Colômbia. A investigação busca uma aproximação ao fenômeno da paixão pelo conhecimento e alcança visualizar os significados que os jovens apaixonados pelo saber conferem ao ato de aprender. O enfoque da investigação é de corte compreensivo e se situa a partir da perspectiva epistêmica do sujeito conhecido. São utilizadas como técnicas para a coleta de dados o grupo focal e entrevistas em profundidade. A análise de dados se apoia na teoria fundamentada. Conclui-se que os participantes assumem a sua paixão por aprender como atos inteligentes, por vocação e por amor a uma carreira, por prazer, para saborear o saber e como um desafio que requer rigor e esforço permanentes.

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): aprendizagem, estudantes, inteligência, saber.

Palavras-chave autores: paixão, aprender, horizonte de sentido, estudante universitário.

-1. Introducción. -2. Referente teórico. -3. Enfoque y proceso epistemológico y metodológico. -4. Hallazgos. -5. Inconclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

*“¿Cómo orientarse en este viaje que empieza?”
Serres (1995, p. 19).*

¿Qué sentido le dan los estudiantes universitarios y universitarias al acto de aprender cuando se apasionan por saber? Este es el asunto central del presente texto, que sirve de trasfondo para exponer la categoría “El sentido de la pasión de aprender”, y permite aludir de manera parcial las restantes categorías descubiertas en la investigación doctoral: aspectos clave asociados al fenómeno estudiado, ritual de aprendizaje, horizonte de sentido, trayecto académico y vivencial de la pasión de aprender. El propósito central se orienta a la comprensión del sentido que le otorga un grupo de estudiantes de universidad a su pasión por el aprendizaje en cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, Colombia.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿es posible aprender sin pasión? ¿A pesar del desplazamiento de la universidad como centro del saber, persiste la pasión de aprender ciencia? ¿Queda un espacio para la pasión de aprender en estos tiempos de irrupción del mercado, de las pruebas estándar, y de las competencias laborales, en la educación superior? ¿Se pueden identificar estudiantes con pasión por el saber? Y si existen, ¿cómo son? ¿Qué hacen, piensan y sienten? ¿Cómo abordan sus tareas de aprendizaje? ¿Qué entienden por aprender? ¿Cómo ha sido su trayecto académico y vivencial? ¿Cuál es su horizonte sensible? Estos cuestionamientos iniciales conducen al interrogante central que originó el presente artículo:

¿Qué sentido le otorgan a la pasión de aprender un grupo de estudiantes de universidad?

2. Referente teórico

“Amigo mío, todas las teorías son grises...”
Goethe.

Estudiar la pasión de aprender no ha sido una prioridad académica a la hora de ser considerada como problema de investigación; por el contrario, constituye un tema más bien marginal, asociado a los libros de autoayuda y relegado como un tópico poco serio (Day, 2006, Assmann, 2002). En la frontera temática se encuentra una tradición en tópicos aproximados como la motivación, el deseo, las emociones, pero poco en relación con las pasiones por el conocimiento¹. Sin embargo, autores clásicos como Epicuro (2000), Aristóteles (2002a, 2002b), Platón (en algunos diálogos) (2008), Spinoza (2005), Hume (1990), Descartes (2005), Kant (1991), Nietzsche (2006); y autores más recientes como Foucault (1995), Deleuze (2006), Serres (2011, 2005, 2004, 2003, 1995), Onfray (2008a, 2008b) y Maturana (2001), abordan las pasiones como un rasgo inherente a la condición humana, bien sea para condenarlas o para reconocerlas, como un aspecto vital para la supervivencia y el desarrollo de la humanidad (Gurméndez, 1984, 1985, 1989, 1993, Trías, 2006, Brockbank & McGill, 2008, De La Torre & Moraes, 2005, Nussbaum, 1997, Marina, 1996, 2000, Heller, 1999, Damasio, 2003, 2007, 2010, Le Breton, 1999).

La pedagogía tampoco ha estado exenta del debate entre quienes condenan las pasiones, o las exaltan, como motores que mueven al estudiante o a la estudiante a aprender. Un maestro más bien marginal y poco reconocido por la historiografía oficial de la filosofía², el gran Epicuro, inventó “El Jardín” como estrategia

para enfrentar el platonismo de la época: un espacio abierto, sin distinciones de ningún tipo, donde fluyó el “contrato pedagógico”, una comunidad de aprendientes (Assmann, 2002), construida sobre la amistad y los afectos. Ciertos “pedagogos de la sospecha” identifican la pasión como un aspecto esencial a la hora de aprender: Rousseau (2005), Pestalozzi (2003), Montessori (2005), Neill (2005), Meirieu (2003, 2004, 2009), Freire (2009a, 2009b), Bárcena y Mèlich (1997, 2000), entre otros, constituyen un referente importante para este estudio.

Ahora bien, en este artículo no damos cuenta de cualquier pasión del ser humano; nos referimos en concreto a la pasión de aprender, y asumimos como posición epistemológica el punto de vista de los sujetos que aprenden: los estudiantes y las estudiantes de universidad. Esta toma de posición define y delimita la revisión literaria y conceptual hacia los desarrollos del problema en cuestión en el ámbito universitario. Esto nos llevó a asumir la teoría de los enfoques de aprendizaje como la perspectiva teórica que mejor se aproxima a nuestras apuestas epistemológicas.

Los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes y las estudiantes sobre sus tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Según Biggs (1988, citado por Valle et al., 2000), cuando un sujeto-estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, lo impelen dos importantes cuestiones: una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra cuestión vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y en una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo.

En la década de los años ochenta creció el consenso respecto a la descripción de los enfoques de aprendizaje que suelen emplear los estudiantes y las estudiantes. De acuerdo con Richardson (1990) la investigación ha venido en aumento, en especial los trabajos de procesamiento de la información con estudios cualitativos y cuantitativos, llegando

1 Sobre estos temas existen revistas y publicaciones especializadas; ver, por ejemplo, la Revista Electrónica de Motivación y Emoción R.E.M.E., en: <http://reme.uji.es/remesp.htm>; de otro modo, la mayor parte de las revistas del área de psicología en el mundo, abordan con frecuencia y de forma seria y sistemática estos temas.

2 La reivindicación de filósofos y corrientes de pensamiento marginadas y en algunos casos excluidas de los manuales de filosofía, la desarrolla de forma creativa e inteligente Michel Onfray en su extensa producción. Textos de Onfray como “La comunidad filosófica” (2008a), y “La fuerza de existir” (2008b), constituyen un verdadero homenaje a estos autores olvidados y, según Onfray, calumniados.

a la siguiente conclusión: los estudiantes universitarios y universitarias aprenden orientando su aprendizaje hacia la comprensión de los significados; o meramente hacia la reproducción memorística de estos materiales, lo cual se manifiesta en enfoques de aprendizaje profundo, superficial, y de logro (Marton & Säljö, 1976, Entwistle, 1988, Biggs, 2006).

Con base en lo anterior, se asume la pasión de aprender como un acto autopoietico, un *conatus* natural y permanente, donde el sujeto aprendiente compromete todos sus sentidos -vista, oído, gusto, olfato, tacto y goce- para lograr saciar su infinito afán de saber. Un acto complejo en el cual participan las dimensiones afectiva, cognitiva y procedimental del sujeto-estudiante (Maturana, 2001, 2002, Serres, 2003, 2004, 2005 y 2011, Assmann, 2002, Rousseau, 2005). El aprender con pasión requiere una motivación intrínseca y una estrategia profunda a la hora de emprender la acción de aprendizaje (Marton & Säljö, 1976, Entwistle, 1988, Biggs, 2006).

Por otra parte, el “sentido de la pasión de aprender”, como expresión en sí misma, constituye la primera categoría emergente y central de la investigación en referencia. Se puede designar la expresión con otra palabra: significado, concepción, o según Castoriadis, es posible hablar de imaginarios; pero ninguna palabra recoge de mejor manera la idea que viene configurándose a lo largo del estudio: “la pasión de aprender”, vista como una categoría que fluye entre las fronteras del rigor científico y la flexibilidad del acto poético, la ciencia vista como creación artística, y la poesía como ejercicio científico (Coffey & Atkinson, 2003, May, 2003, Morse, 2003).

La acepción del término “sentido” va más allá de esta primera significación y también se refiere al modo particular de entender un juicio o una cosa, al entendimiento con que se ejecutan ciertas acciones y a cada una de las interpretaciones que un sujeto le da a una palabra o a una proposición. Para el Diccionario de la Real Academia, existen más de once definiciones de la categoría “sentido”. En particular, una llama la atención: “proceso fisiológico de recepción y reconocimiento de sensaciones y estímulos que se producen a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto o el

tacto, o la situación de su propio cuerpo”. Esta definición de la categoría “sentido” se aproxima a la idea de Serres (2003) en su libro “Los Cinco Sentidos”, con el cual mantenemos profundas cercanías, o como dice el filósofo francés: más topología que trigonometría.

3. Enfoque y proceso epistemológico y metodológico

“Busco y espero un modelo que se imponga en la teoría del conocimiento, que sea menos sólido que el sólido, casi tan fluido como el líquido, duro y suave: eso es el tejido.” Serres (2003, p. 104).

A nivel epistemológico apostamos por un trabajo de corte comprensivo desde la perspectiva del sujeto conocido (Vasilachis, 2006), esto es, asume el punto de vista de los estudiantes universitarios y universitarias. Sin embargo, a partir de una mirada integradora y “mestiza”³, para la selección de los sujetos participantes en las entrevistas en profundidad, se contó con el apoyo de un ejercicio descriptivo, más próximo al enfoque cuantitativo. El análisis de los datos, para la definición de las categorías, se realizó siguiendo el modelo de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002, Coffey & Atkinson, 2003, Morse, 2003, Flick, 2007). Desarrollamos la investigación en las siguientes etapas:

Primera etapa. Aplicamos la técnica de encuesta utilizando como instrumento el Cuestionario de Procesos de Estudio (Biggs, 1982)⁴ y una encuesta sociodemográfica a 307 estudiantes de dos universidades públicas y dos universidades oficiales de la ciudad de Cúcuta,

3 La idea de un “mestizaje epistemológico” se toma del filósofo francés Michel Serres (2003), de su texto “Los cinco sentidos. Ciencias, poesía y filosofía del cuerpo”. El autor sugiere una nueva epistemología incluyente, donde se diluya la dicotomía entre el positivismo y el enfoque comprensivo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

4 El Cuestionario de Procesos de Estudio es el SPQ (Study Process Questionnaire), fue ideado por John Burville Biggs (1970, 1978). Para el año 1982, Biggs reduce a 42 los ítems del cuestionario y lo estructura en torno a los enfoques profundo, superficial y de logro, como escalas que, a su vez, se componen cada una de motivos y estrategias. La distribución de los ítems es la siguiente: motivo superficial (1,7,13,19,25,31,37), motivo profundo (2,8,14,20,26,32,38), motivo de logro (3,9,15,21,27,33,39), estrategia superficial (4,10,16,22,28,34,40), estrategia profunda (5,11,17,23,29,35,41), estrategia de logro (6,12,18,24,30,36,42).

con el fin de seleccionar 25 participantes con los siguientes rasgos: a) poseer los más altos promedios académicos de sus universidades; b) mostrar aprendizaje profundo y motivación intrínseca al afrontar las tareas de aprendizaje;

c) expresar interés personal para participar del estudio. La tabla N° 1 muestra la distribución de los 25 estudiantes seleccionados, por universidad y área del saber:

Tabla N° 1. Participantes según universidad de origen y área de conocimiento.

Nombre de la Universidad	Áreas de conocimiento	N° de estudiantes
Universidad Francisco de Paula Santander	Ingenierías	04
	Educación y Pedagogía	04
	Ciencias Empresariales	02
	Ciencias Sociales	02
	Ciencias Agrarias	01
	Tecnologías	01
	Ciencias de la Salud	01
Universidad de Pamplona	Educación y Pedagogía	04
Universidad de Santander	Ciencias Empresariales	03
Universidad Simón Bolívar	Ciencias Sociales y humanas	03
Total		25

Segunda etapa. Se seleccionaron 60 estudiantes con los rasgos previstos en la primera etapa del estudio; con ellos y ellas se trabajó en seis grupos focales, con el propósito de aproximarnos de la mejor manera al perfil de

“estudiante apasionado por aprender”. La tabla N° 2 resume este ejercicio.

Tabla N° 2. Muestra general de participantes por universidad, estudiantes con enfoque profundo de aprendizaje y participantes en grupo focal.

Nombre de la Universidad	Total de estudiantes que presentaron el CPE	Estudiantes con enfoque profundo de aprendizaje	Estudiantes participantes grupo focal	Total de grupos focales realizados
Universidad Francisco de Paula Santander	196	30	21	03
Universidad de Pamplona	56	12	08	01
Universidad de Santander	27	08	05	01
Universidad Simón Bolívar Participantes grupo focal de este proceso: izajebuciCPE-ívar	28	10	06	01
TOTALES	307	60	40	06

Tercera etapa. Finalmente se seleccionaron 25 estudiantes de universidad, con quienes trabajamos la técnica de la entrevista en profundidad.

Analizamos los datos obtenidos mediante las técnicas antes descritas, con apoyo de la teoría fundamentada a través de un proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002, Coffey & Atkinson, 2003, Glaser & Strauss, 1967, Trinidad, Carrero & Soriano, 2006). A manera de triangulación de métodos de análisis, se utilizó la herramienta atlas ti, como estrategia para asegurar la depuración de las categorías, subcategorías y sistematización general de la información.

Con base en este ejercicio se identificó la categoría “sentido de la pasión de aprender”, la cual detallaremos a continuación a partir de un ejercicio de lenguaje⁵ entre los relatos

de los estudiantes y las estudiantes, algunos autores y autoras, y las percepciones de quienes realizamos la investigación.

4. Hallazgos

“Dime lo que excluyes y te diré lo que piensas.”
Serres (1995, p. 87).

Al indagar sobre el sentido de la pasión de aprender a un grupo de estudiantes de universidad, caracterizados por poseer los más altos promedios académicos de sus respectivas carreras en sus universidades, por su enfoque profundo y por su motivación intrínseca a la hora de aprender, identificamos cinco dimensiones: a) inteligencia apasionada; b) gusto y vocación; c) saborear el saber; d) el placer de aprender; e) aprender aprendiendo.

⁵ Humberto Maturana, biólogo chileno, quien ostenta la paternidad de la “biología del amor”, acuñó el término “lenguaje” como el ejercicio de conversar, en el cual no solo se informa de algo o se transmiten signos lingüísticos, sino que se comparten emociones y se construyen significados.

Inteligencia apasionada: “La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente” (PADH24).

Uno se apasiona por algo “porque sí”, y alrededor de esta explicación de apariencia ingenua, se acrisolan muchos relatos y diversas experiencias vitales: “*me apasionan las innovaciones*”, “*me apasiona ser pedagoga*”, me apasiono cuando “*compito conmigo mismo*”, “*me apasiona saber que todo eso que aprendo me sirve para mi vida*”, porque para el sujeto estudiante imbuido por la fuerza arrebatadora de querer aprender, la pasión no es negativa respecto a la acción, sino eje fundante de toda actividad. Dice Trías (2006) sobre este asunto:

No la concibo (la pasión) como rémora del conocimiento racional, sino como la base empírica de este. No la pienso tampoco como alternativa a la acción, a la praxis o a la razón, sino como principio fundador de estas instancias, a partir de presupuestos racionalistas y de una valoración real de la acción... (p. 18)

El origen de la pasión, según una de las participantes, está “*...en uno mismo, es felicidad, alegría, plenitud (...). Hay pasiones locas y pasiones racionales. La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente*” (PADH24). Esta afirmación es de una estudiante de psicología, que encontró que su experiencia apasionada de aprender, tenía poco de irracional. Por el contrario, la pasión “es inteligente, cerebral, materia viva, estremecida, conmovida” (Gurméndez, 1989, p. 63):

“*En mi caso la pasión por la psicología me ha enseñado a tener disciplina, a ser rigurosa, y a trabajar muy duro para lograr los objetivos... es la pasión la que me mueve a hacer las cosas*” (PADH23).

Contrario a los temores de Platón y Agustín, la pasión educa a la razón. Gracias a la pasión, estos sujetos jóvenes son responsables, autocríticos, rigurosos, no “*comen entero*”, asumen con humildad el conocimiento, estudian con dedicación pues “*...el saber no cae del*

cielo, hay que esforzarse y dar todo de sí” (PABP19). Sus relatos extraen a la razón de la inercia platónica, porque la pasión es la acción, y en lugar de desterrarla de la vida de los seres humanos, se activa, para que las intenciones de la razón no queden solo en añoranzas. Esto es posible en la medida en que podamos cargar de energía física la actividad cerebral, para orientar estos impulsos al logro de los propósitos:

Es imprescindible que la pasión cargue de energía física la actividad cerebral para dirigir el impulso de los movimientos y estos puedan realizar los fines deseados. La pasión debe dirigir, regular y estimular todo el proceso de los actos voluntarios. De la capacidad de la pasión depende la operatividad de la conducta organizada a un fin y, a la vez, si la pasión condiciona la acción, esta realiza la pasión... (Gurméndez, 1989, p. 74).

La idea de una pasión inteligente se encuentra en Spinoza: “... aceptó el descubrimiento de la naturaleza y del saber como parte de la dieta de una persona que piensa”, sostiene Damasio (2007, p. 256). Es decir, una pasión inteligente es una aleación de sabiduría y de previsión científica, que actúa en el momento de aprender como la forma singular de vivir de un ser humano, a manera de acontecimiento: “*Entiendo por pasión lo que a uno le mueve el piso; en general el estudio me mueve el piso...*” (PAAE05).

Aquello que nos mueve el piso es la experiencia vital, donde la pasión le imprime fuerza vital, y la inteligencia deja huella sobre la mente y el cuerpo, a través de “un ocurrir” que se apodera del sujeto estudiante; lo “tumba” y lo transforma. Esta idea emerge en varios testimonios de los estudiantes y las estudiantes: no hay aprendizaje significativo sin pasión, y no hay pasión, sin encontrar significado a lo aprendido.

La pasión inteligente y la inteligencia apasionada se articulan en una unión indisoluble, pues el sentido que le otorgan a su tarea de aprender configura un “acto bueno”, entendido de la forma como explica Spinoza “lo bueno” y “lo malo”: como potenciador del poder actuar, como alegría, en oposición a “lo

malo”, provocando en la disminución de ese poder, o sea, la tristeza. Uno de los estudiantes lo manifiesta en los siguientes términos: *“Aprender con pasión es buscar un saber y hacerlo mío, aprender con pasión es mostrar entusiasmo y alegría a la hora de buscar el conocimiento”* (PADH23).

La pasión mueve a aprender, pero el aprender es la razón de ser de la pasión. Lo uno y lo otro corresponden a un mismo fenómeno, y hacen parte de lo que Spinoza (2005) denomina en su *Ética*, el “conatus”: “cada cosa se esfuerza, cuando está a su alcance, por perseverar en su ser” (p. 209). Varios relatos de estudiantes coinciden en que su pasión de aprender reside en el deseo de “ser alguien en la vida”, “ser un buen profesional”, “ser mejor persona”... y preservar en su ser.

Gusto y vocación: “Aprendo por el gusto de aprender” (PAAI03), porque “es algo que realizo por vocación y por pasión” (PAAH15).

“Gusto” viene del latín *gustus*, acción de saborear, que a su vez proviene de la raíz indoeuropea **geus*, cuyo significado es degustar, probar, disfrutar, sentir satisfacción de sabor de algo.⁶ Se aprende con pasión por gusto y vocación⁷, como la fuerza que mueve a estudiar, que se consolida como hábito de búsqueda y construcción de conocimiento, más allá de los premios, las notas altas o la competencia: *“...acá lo importante no es la nota, lo importante es uno aprender porque afuera en el medio, ya en tu área de trabajo, ya no te van a preguntar cuánto sacaste... en el promedio ponderado...”* (PAAS09).

En el caso de los estudiantes y las estudiantes universitarias, surgen tres dimensiones que se enmarcan en la idea “me apasiono a aprender porque me gusta, porque tengo vocación, porque estudio la carrera que siempre quise o porque es la materia favorita”: *“Simplemente estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo”* (PAAI03).

La pasión, para los sujetos universitarios, es un “no se qué”, algo que ocurre, que se experimenta y que confluye de múltiples formas, algo que no se puede tocar pero que está ahí, que recorre el cuerpo, la mente y acrisola un conjunto de sentimientos a veces indescriptibles: es un *“Sentirme a gusto con lo que hago y eso me es suficiente”* (PADH25).

Al “hacer lo que me gusta”, el sujeto estudiante experimenta un sentimiento que busca poseer el conocimiento, porque no hay nada más importante: *“Yo digo: acá lo importante no es la nota, lo importante es uno aprender”* (PAAS09). Gurméndez (1993) lo expresa en los siguientes términos:

La pasión es un afán disparado hacia la posesión de un objeto necesario, o sea, una acción para salir del padecimiento que cree carecer de algo imprescindible para existir. Por esta acción el hombre se proyecta, se hace presente en el mundo y revela su dependencia del objeto... (...) La pasión es conciencia luminosa de una meta siempre última y nunca alcanzada...” (p. 18).

Un “afán disparado” y una “conciencia luminosa”, que para uno de los participantes no es algo distinto a un empoderamiento y a una auto-afirmación: *“No solo me gusta, lo disfruto; me encanta estudiar porque el estudio empodera. Aprender le permite a una auto-afirmarse y autoformarse...”* (PABP16).

Expresiones como *“...tengo claro que mi misión es poner en práctica mi vocación...”* (PAAP11), o *“yo creo que estoy en esto por vocación”* (PABP199), permiten el reconocimiento del sujeto estudiante apasionado como inmerso y absorto en lo que hace. Se trata de la tecnología del yo como preocupación por ejercer su “sí mismo”, como dice Foucault (1995, p. 58): un estado político y erótico activo: *“Soy feliz con lo que estudio y con lo que hago (...) Me gusta mucho, entre mas conozco mejor... me llena, me satisface... Si a uno le gustan las cosas, las hace... normal, no le tiene fastidio...”* (PAAP01). Expresión muy cercana al “estado de flujo” que propone Csikszentmihalyi (2000).

6 Tomado de www.etimologias.dechile.net/

7 Vocación se origina en el verbo latino “vocare”, cuyo significado se refiere a la condición humana que lleva a un individuo a seguir una determinada actividad.

Saborear el saber: “...llamaría “pasión por aprender”, a la insaciabilidad, la glotonería, es como comer y nunca saciar el hambre” (PAAH15).

El sabor es la sensación que producen los alimentos en el gusto. Saber, por su parte, es la sensación que producen los conocimientos u otras prácticas en el ser humano. Se aprende por gusto y se saborea por gusto. Sin embargo, el divorcio que la racionalidad instrumental estableció entre saber y saborear, o entre intelecto y pasión, parece ser una de las causas que aleja a nuestros jóvenes y a nuestras jóvenes de las universidades. No se aprende por deleite, sino obligado por la necesidad de responder con eficacia una prueba técnico-cognitiva.

Para los sujetos estudiantes apasionados, aprender es todo lo contrario: una experiencia muy nutritiva: “Una enseñanza nutritiva porque me enseñaron a ser persona y creo que eso me infundió la “pasión de aprender”... (PACE21). Y es nutritiva desde sus propias raíces etimológicas: la raíz “sap” contiene saber y tiene sabor:

Una misma raíz «sap» se encuentra presente y, en consecuencia, aportando este mismo significado, en el verbo sapio: tener sabor, en el sustantivo sapor-ris: gusto, sabor, y en los adjetivos saporatus-a-um: sabroso, sazonado, y saporus-a-um: sabroso. Esta misma raíz latina se encuentra, como constata el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en los vocablos sabor (sap-or/oris) y saber (sap-ere), otorgándole a este verbo los significados de conocer, saber, ser sagaz o adverti- do... y también, tener gusto o sabor (Gervilla, 2006, p. 1049).

Algunos sujetos estudiantes desean saber pensando en la utilidad que se deriva del conocimiento, y otros, simplemente en el deleite que supone el mágico rito de aprender: “... cuando uno está aprendiendo con pasión es como cuando uno se está alimentando, es como cuando te comes un plato delicioso” (PAAI07). La pasión de aprender es un apetito nunca saciado, una especie de motor que empuja a realizar acciones, o hazañas de bajo perfil

pero de gran trascendencia íntima. El hambre de saber es la picazón en el alma que no deja dormir, la desazón moral que no da tregua, un deseo natural inherente a la condición humana (Aristóteles, 2002a, 2002b).

Para Serres (2003), no se puede ser sapiente si no se ha saboreado el saber: escuchamos con la lengua, no existe nada en el intelecto que no haya pasado por la boca y por la sapidez (p. 216). Le lengua no solo es el órgano del habla, sino la manera de captar el mundo, de construir conocimiento. Es necesario reivindicar el “sabor-saber”, porque: “Aprender... es como alimentarnos, es la comida diaria, uno necesita comer para lo físico y el aprender es para la cabeza (risa), para el hambre intelectual” (PAAE05). En oposición a la máxima cartesiana, donde se piensa para existir. Al respecto, Serres (2003), sostiene:

El gusto es un beso que la boca se da por medio del alimento de buen gusto. Súbitamente, esta se reconoce, tiene conciencia de sí, existe para sí. (...) El objeto del gusto existe, concreto, singular, de una manera diferente a una serie finita, corta, de términos técnicos... El sujeto del gusto, ahora existe localmente, en la boca y en su proximidad, la cual, sin gusto, no existiría (p. 297).

El texto de uno de los estudiantes coincide con Serres: aprender, no consiste en memorizar “el modo de preparación”, sino en preparar el plato, cocinarlo, repartirlo y comerlo; es decir, pasarlo por el gusto para “tener conciencia de sí”: “...no es simplemente aprenderse la fórmula para hacer un plato delicioso, sino preparar el plato, repartirlo y comerlo (...). El conocimiento apasiona cuando uno le ve que se relaciona con la vida, por ejemplo el arte de cocinar” (PABP17).

El placer de aprender: “...entonces yo estudio por placer, porque me satisface aprender” (PAAI04).

Dice uno de los participantes “Estudio por placer, o sea me satisface aprender...” (PAAI04). No solo lo que dice el estudiante (acto locutivo), sino el gesto de convicción al

pronunciar su sentencia, la fuerza elocutiva, más poderosa que la gramática. Estudiar por placer constituye la razón de ser de quien se dedica a aprender; es su puesta en escena como sujeto aprendiente en el teatro del mundo, es su forma de visibilizarse como ser encarnado. Este sujeto cuya profesión es aprender, además se destaca por sus resultados académicos, y porque, según la teoría de los enfoques de aprendizaje, aprende de manera holística y no parcelada; se siente satisfecho, colma sus necesidades externas e internas y experimenta goce.

Aprender por placer corresponde a la naturaleza del ser humano; gracias a ello, la humanidad ha evolucionado y se ha auto-conservado: aprender aquello que genera placer, olvidar lo que produzca dolor. Esto es cercano a la idea spinocista de potenciar las pasiones positivas y marginar las pasiones negativas: “...si no estudiara por placer, no realizaría mi proyecto de vida” (PAAE06). El proyecto de vida como aseguramiento de lo que quiero ser, como hedonismo, como búsqueda de placer y evitación del displacer.

Lledó (1995) sostiene que la filosofía del placer inicia con la orientación del ser humano a permanecer en su ser, y también, al modo de Epicuro (2000), a evitar el placer innecesario, “que pervierte y deteriora el equilibrio y la armonía” (p. 113). Entendido así, aprender con pasión es un placer necesario que sirve para curar las debilidades del ser humano, bien sea la ignorancia, las limitaciones sociales o personales, o los factores que anulan la construcción como individuo autónomo del sujeto estudiante: “Pues hay algunas materias que usted sí siente placer, porque son interesantes y porque me responden a un problema” (PAAP08). Se siente placer cuando se percibe que un nuevo aprendizaje resuelve problemas concretos.

De acuerdo con Lira (2007), el placer es la totalidad de las sensaciones y la satisfacción por los logros que pueda alcanzar una persona en el trayecto de su existencia, y puede tener un status de superiores o inferiores. Los placeres superiores comprenden: los de aprender y comprender, los de investigar, los de pensar y los estéticos. Corresponden con la necesidad de

la persona que decide satisfacerlos. Los placeres inferiores, según Epicuro (2000), se relacionan con aquellos que conducen a satisfacciones temporales y dispensables (p. 5)⁸.

Existe una relación directa entre la realización de actividades académicas y placer, tal como lo sostiene Epicuro en su Exhortaciones: “...el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”. Un estudiante participante en este estudio afirma algo parecido: “... estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo” (PAAI03). En síntesis, todo aquello que se realice con placer y diversión perdura, y resulta más significativo para un aprendiz.

Un aprender placentero se ejecuta de forma apasionada, comprometiendo al sujeto en todas sus dimensiones, como ser integral, en procura de satisfacer sus deseos de más conocimiento: para PAAI04, esta pasión placentera se relaciona con la capacidad de asombro y se aproxima a un ritual mágico: “... para poder aumentar la capacidad de admirar todo lo que está a mi alrededor (...) Siento unas ganas enormes de conocer, no me gusta quedarme con incógnitas... no sé cómo explicar... es algo divino y misterioso a la vez...”.

Dice Epicuro en su Carta a Meneceo sobre el placer: “... reconocemos el placer como el bien primero, a nosotros connatural”. El placer como un elemento natural a nuestra vida, el cual debemos permitirle que fluya: “Placer... mucha satisfacción personal. Cuando trazo un proyecto de vida y marco unos pasos para seguir es porque me gusta lo que estoy haciendo...” (PAAE06). Lira (2007) propone lo siguiente:

(...) al aprender se enfrentan los estímulos de diversas formas con el fin de mejorar la eficacia de la respuesta. Estas alternativas potencian la capacidad del individuo para dar o buscar mayores y mejores respuestas y, con ello, aumenta

8 Mirian Lira Soto es docente de la maestría en educación del Pedagógico de Barquisimeto (Venezuela). La información que se referencia aquí corresponde a su ponencia en la VII reunión de currículo y 1º congreso de calidad e innovación en educación superior, celebrado en Caracas (Venezuela) del 9 al 13 de abril de 2007. El texto de Lira se titula “El aprendizaje y el círculo vicioso: placer de aprender y creatividad en educación superior”.

su creatividad y por ende el placer de aprender (p. 5).

Aprender-aprendiendo: “...se aprende aprendiendo, estudiando... el saber no cae del cielo, hay que esforzarse...” (PABP19)

La pasión, según algunos sujetos participantes, es un ritual mágico, una fuerza arrebatadora que envuelve al ser humano en el desarrollo de sus proyectos. Sin embargo, la pasión como motor que mueve a la acción no se reduce a lo sobrenatural ni a un fenómeno transcendente; implica retos, esfuerzos, dedicación, trabajo, concentración, orden y tiempo. Como bien lo afirma uno de los participantes, “*el saber no cae del cielo*”, la pasión de aprender anida en la piel, toca madera, es inmanente, real, concreta, se percibe y se puede hablar de ella:

Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada)... (Day, 2006, p. 27).

Un buen número de sujetos entrevistados asocian la pasión de aprender con la dedicación, el esfuerzo y el trabajo duro: “*Pasión por lo que hago, eso implica esfuerzo, dedicación, trabajo*” (PADH24), o “... *la pasión no es hacer lo que uno quiera cuando se pueda, la pasión es constante y tiene la característica de estar siempre viva...*” (PADH23).

La pasión no es simplemente un embrujo, se trata de un hecho concreto que se muestra en la exigencia: “... *me exijo a mí misma porque sé que puedo dar más, no me conformo con lo que recibo en clase, sino que indago y amplío ese saber...*” (PACE21). El aprender como esfuerzo se mueve en tres direcciones: la primera se relaciona con el nivel de desafío que le impone su maestro o maestra, y la complejidad de la carrera y de la materia que cursa; la segunda corresponde al reto de “ser el mejor”; y la tercera al nivel de autoconcordancia. Para

el primer caso, la exigencia de su maestro o maestra y de las materias constituyen el reto que incita la aparición de la pasión de aprender: “... *me gusta esta materia porque es un reto permanente...*” (PABP16). El sujeto docente es un continuo propiciador de retos para el estudiante o la estudiante, pues allí reside la clave de la pasión de aprender: “*Yo creo que lo que me apasiona estudiar y aprender un tema es cuando me retan a complementar ese aprendizaje... Los profesores deben contribuir a eso...*” (PAAI03).

“Ser el mejor” es en ciertos casos el reto que se autoimpone quien estudia, y este desafío personal constituye una especie de meta que lo impulsa a estudiar con pasión: “*Eso me lleva a querer ser la mejor en todo, en la universidad, a retroalimentarme siempre, a preguntar, a no tragar entero (...) disfruto ser la mejor en todo...*” (PAAH15). No hay término medio, el objetivo es ser el mejor: “*Me dije: quiero sobresalir, yo quiero esmerarme más por lo que hago y me gusta, yo quiero ascender, porque no quiero quedarme en lo normal, yo quiero ser mejor...*” (PAAI04).

Reeve (2010) sostiene que las metas difíciles y específicas mejoran el desempeño; quizá por ello los estudiantes y las estudiantes apasionados no se conforman con cualquier nota:

(...) las metas que son tan difíciles como específicas mejoran en general el desempeño y logran esto a través de producir efectos motivacionales: las metas difíciles movilizan el esfuerzo y aumentan la persistencia, en tanto que las metas específicas dirigen la atención y promueven la planeación estratégica (p. 169).

La autoconcordancia es un concepto que remite a la siguiente pregunta: ¿cómo es que las personas deciden por qué esforzarse en sus vidas? Se trata de un fenómeno humano en que los estudiantes y las estudiantes apasionados “deciden dedicarse a metas congruentes con su sí mismo esencial” (Reeve, 2010, p. 212). A estas metas congruentes con el sí mismo se les denomina “autoconcordantes”, y en el presente estudio las relacionamos con las metas que

los sujetos jóvenes universitarios trazan: ser alguien en la vida, ser los mejores, progresar en lo económico, lograr una beca, asegurar una buena posición como profesionales, y obtener las mejores calificaciones.

Cuando esta meta constituye el sí mismo del sujeto estudiante, la pasión fluye como por “arte de magia”: “... *me apasiona la magia de poder entender; me apasiona esa necesidad o hambre de aprender...*” (PAAE05); por ello, se hace lo que sea necesario para dar espacio a su pasión: “... *Yo compito conmigo mismo, me pongo metas y me esfuerzo en cumplirlas...*” (PAAP12). Los estudiantes y las estudiantes apasionados se sienten plenos a la hora de aprender, porque han logrado asimilar las metas personales como parte de la realización del sí mismo: “Un sí mismo caracterizado como agente, proactivo y generador de iniciativas personales de mejoría vital y expansión propia” (Reeve, 2010, p. 214).

5. Inconclusiones

“Quizá debamos aprender que lo imperfecto es otra forma de la perfección...”
Juarroz, *Poesía Vertical VI*.

Una inconclusión remite a la terminación de una tarea que nunca concluye, con la sensación de que algo falta por cumplir, de que no todo está dicho, de que quedan cabos sueltos, insinuaciones por comprobar, citas a las que se debe llegar, autores y autoras que quieren entrar en la conversación, relatos de los estudiantes y de las estudiantes que esperan otra oportunidad para revelarse. En lugar de reducir la posibilidad de comprensión del fenómeno, la idea de inconcluir remite a novedosas posibilidades de futuros estudios sobre las pasiones.

Ahora bien, el tema del aprendizaje en la universidad se puede abordar desde dos grandes corrientes: las tradicionales, que asumen el aprender como un ejercicio de almacenamiento y reproducción de la información, y las constructivas, que asumen el acto de aprender como un acto construido de forma autónoma por el sujeto que aprende.

Sin embargo, esta investigación permite una nueva mirada al tema del aprender humano. Además de las dos corrientes señaladas, existe un tercer atisbo: considerar el aprender como un acto intenso donde confluyen todos los sentidos de la persona. En términos de Serres (2003), hacemos referencia a un aprendizaje con los seis sentidos: el ojo, el oído, el gusto, el tacto, el olfato, y un sexto sentido: el goce o la pasión que supone el verdadero conocimiento. En esa perspectiva, aprender es un acto que compromete en su totalidad al ser humano, no una simple percepción fugaz y trivial de información, que puede llamarse de otro modo, menos un aprendizaje de verdad. En esta investigación asumimos posición desde esta mirada: no hay aprendizaje si no se involucran todos los sentidos, incluidos la pasión y el goce.

Al indagar sobre los sentidos que los estudiantes y las estudiantes de universidad le otorgan a su pasión de aprender, se puede “inconcluir” que:

La pasión de aprender es inteligente. Por lo tanto, implica razón y emoción, reto, esfuerzo, dedicación, responsabilidad. No es ni un ejercicio mecánico de la memoria ni una práctica esotérica para iniciados en amar el conocimiento. El aprender con pasión inteligente muestra la imposibilidad de razonar sin pasión, o de poseer una pasión irracional. Las pasiones se dan en el tiempo, permanecen y no son fugaces como las emociones, y sobreviven gracias al sustrato racional que las caracteriza. A su vez, un ejercicio inteligente se produce en la medida en que exista una pasión que mueva a realizarlo.

La pasión de aprender tiene su “razón de ser”, su ontos particular, en la medida en que corresponde a un gusto personal, a la voluntad propia del sujeto aprendiente, a su vocación individual. No puede existir la pasión cuando no prevalece la voluntad individual del sujeto aprendiente; aprender con pasión es un acto de autonomía, de autorregulación, y se corresponde con la esfera íntima de los seres humanos. La pasión se diluye cuando no se hace lo que se quiere, cuando se obliga y coacciona, cuando se estudia una carrera o una materia que no esté inmersa en los intereses del sujeto estudiante. No tener vocación es no tener

pasión, es no sentir complacencia por la tarea que se desarrolla.

La pasión de aprender es como saborear el saber. Cuando se siente pasión, esto es, una fuerza arrebatadora, inexplicable, que acrisola todos los sentidos y produce experiencia de flujo, es como saborear una comida apetitosa, el plato favorito, el alimento predilecto, porque “... uno necesita alimentarse para calmar el hambre intelectual...” (PAAE05). Sentir pasión de aprender es como tener gula, apetito desmesurado, hambruna perenne; no cualquier hambre, se trata del ansia de conocer, de llenar el cuerpo, la mente y el corazón, de conocimientos.

La pasión de aprender es un ejercicio gozoso. Aprender no puede ser un ejercicio robótico e impersonal, que solo comprometa el oído pasivo y conformista, y la “lengua parlanchina” del docente (Serres, 2003). Aprender con sentido y juicio aplicativo, aprender para la vida y no para el examen, provoca goce. Tal como lo sostiene Epicuro en sus Exhortaciones: “...el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”. El goce provoca experiencias óptimas de aprendizaje, el estado de flujo de que habla Csikszentmihalyi (2000), los momentos mágicos y de embrujo, donde el acto de conocer se asemeja a un ritual de aprendizaje.

La pasión de aprender se produce en el ejercicio de aprender-aprendiendo. Aprender no se da en abstracto, “el saber no cae del cielo”. La pasión de aprender es inmanente, material; encarna, se materializa en la acción del sujeto aprendiente frente al saber que lo seduce. Por lo tanto, la pasión no es una fuerza irreconocible e incontrolable que debemos desterrar de nuestras vidas, sino una cualidad natural que convive en cada persona, la revela y la dispone a la acción. La pasión de aprender, en palabras de uno de los estudiantes, es como preparar un plato de comida: se disponen los ingredientes, se prepara el plato, se cocina y luego se saborea y se consume. La pasión no es insípida, no es una simple motivación o una afección pasajera; la pasión se realiza en el tiempo y se manifiesta en sus propios ritmos. Nada ni nadie la acalla pues tiene su propio fuero.

Estas ideas apasionadas sobre el aprender, conllevarían a un auténtico acontecimiento pedagógico: el centro del acontecer en el aula ya no serían los instrumentos ni las teorías sobre el aprendizaje, sino más bien y a buena hora, la profunda convicción del maestro o maestra por provocar la pasión por el saber de sus estudiantes, y dejar que la fuerza senti-pensante fluya de manera natural, sin tanto formato inducido por la falaz intención de producir lo que la sociedad del mercado impone.

Lista de referencias

- Aristóteles (2002a). *Arte retórica*. México, D. F.: Porrúa.
- Aristóteles (2002b). *Ética Nicomachea*. México, D. F.: Porrúa.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2003). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- De La Torre, S. & Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Epicuro (2000). *Sobre la felicidad*. Madrid: Debate.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2009a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gervilla, E. (2006). El “sabor del saber” y el saber académico actual. *Revista de Educación*, (340), pp. 1039-1063.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1985). *Tratado de las pasiones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1989). *Crítica de la pasión pura I*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1993). *Crítica de la pasión pura II*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Coyoacán.
- Hume, D. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos*. Barcelona: Anthropos.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lira, M. (2007). *El aprendizaje y el círculo virtuoso: placer de aprender y creatividad en educación superior*. Recuperada el 24 de octubre de 2012, de: <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/MemoriasIVJornadasInv.htm>
- Lledó, E. (1995). *El Epicureísmo*. Madrid: Taurus.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). *Los enfoques del aprendizaje*. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de: <http://bibliopress.wordpress.com/2007/06/18/los-enfoques-del-aprendizaje/>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- May, K. (2003). *Conocimiento abstracto: un caso a favor de la magia en el método*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. & Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, Rudecolombia.
- Montessori, M. (2005). *Ideas generales sobre el método*. Recuperada el 20 de octubre de 2012, de: www.libroos.es
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Neill, A. S. (2005). *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Onfray, M. (2008a). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama.

- Onfray, M. (2008b). *La comunidad filosófica: manifiesto por una universidad popular*. Barcelona: Gedisa.
- Pestalozzi, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México, D. F.: Porrúa.
- Platón (2008). *Diálogos*. Bogotá, D. C.: Panamericana.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Richardson, J. T. E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15, pp. 155-168.
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio o de la educación*. México, D. F.: Porrúa.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos*. Bogotá, D. C.: Taurus.
- Serres, M. (2004). *El contrato natural*. Valencia: Pretextos.
- Serres, M. (2005). *¿En el amor somos como las bestias?* Madrid: Akal.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trías, E. (2006). *Tratado de la pasión*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada*. Recuperado el 09 de mayo de 2012, de:
http://books.google.com.co/books?id=yxtGMuCSDe4C&pg=PP1&lpg=PP1&dq=trinidad+carrero+y+soriano&source=bl&ots=3M1fH5WYqU&sig=tChIj7r0oEG_VvNEbMGyHqsVwCQ&hl=es&sa=X&ei=5DWYUIWnLIyO0QGp4IHwDA&redir_esc=y#v=onepage&q=trinidad%20carrero%20y%20soriano&f=false
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J., Suárez, J. & Piñero, I. (2000). Enfoques de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicothema*, 12 (3), pp. 368-375. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de:
<http://www.psicothema.com/pdf/344.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Referencia para citar este artículo: Soto-Lombana, C. A., Angulo-Delgado, F., Runge-Peña, A. K. & Rendón-Urbe, M. A. (2013). Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 819-833.

Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia*

CARLOS ARTURO SOTO-LOMBANA**

Profesor Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

FANNY ANGULO-DELGADO***

Profesora Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

ANDRÉS KLAUS RUNGE-PEÑA****

Profesor Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

MARÍA ALEXANDRA RENDÓN-URIBE*****

Profesora Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Artículo recibido en febrero 18 de 2013; artículo aceptado en mayo 20 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** El objetivo central de este artículo es develar las percepciones e imaginarios sobre la naturaleza educativa y cultural de una institución museística emblemática de Colombia. El alcance es descriptivo y la metodología empleada fue el estudio de caso. Se propuso al Museo de Antioquia la realización de varios talleres con participación de representantes de todas las áreas de la Institución (comercial, curaduría, educación, proyectos, gestión humana, cultura, comunicaciones, museo itinerante, administración y financiera, jurídica, relaciones corporativas). Como resultado se evidenciaron diversas prácticas deconstructivas y transformadoras, propias del denominado giro educativo que caracteriza a los museos contemporáneos. La principal conclusión es que el personal del Museo coincide en la centralidad de la función educadora que tiene la Institución, no obstante, no se logra concretar cómo, por qué y sobre quién debe recaer el liderazgo de esta.

Palabras clave (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco): educación no formal, función educativa de los museos.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, (área: educación; subárea: tópicos específicos de la educación) hace parte del proyecto denominado: "Un modelo pedagógico para los museos. El caso del Museo de Antioquia", financiado con recursos de la Universidad de Antioquia (convocatoria temática 2009), realizado entre julio de 2009 y diciembre de 2012. Los autores y autoras agradecemos el apoyo brindado por la Universidad de Antioquia a través de la Estrategia de Sostenibilidad 2011-2012.

** Doctor en Didáctica de las Ciencias por la Universidad de Valencia (España). Correo electrónico: csoto@ayura.udea.edu.co

*** Doctora en Didáctica de las Ciencias por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Correo electrónico: fangulo@ayura.udea.edu.co

**** Doctor en Pedagogía por la Universidad Técnica de Berlín (Alemania). Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co

***** Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba). Correo electrónico: alexa.rendon01@gmail.com

Thinking the museum institution as an educational and cultural institution, the case of Museo de Antioquia

• **Abstract (analytical):** *The central objective of this article is to unveil the perceptions and assumptions about the educational and cultural nature of a Colombian noteworthy museum institution. The scope is descriptive and the methodology used was the case study. The proposition was presented before the Museum of Antioquia to carry out several workshops with the participation of representatives from all the areas of the Institution (the commercial, curatorship, education, projects, human management, culture, communications, itinerant museum, administration and finances, legal, corporate relations departments). As a result, it became evident that there are various deconstructive and transforming practices, in keeping with the so-called educational turn that characterizes contemporary museums. The main conclusion is that the Museum staff coincides in the paramount importance of the educating function that the Institution has, nevertheless, they fail to explain how, why and who must be responsible for it.*

Keywords (Social Science Unesco Thesaurus): Non-formal education, the educational role of museums.

Pensar a instituição museística como instituição educativa e cultural, o caso do Museu de Antioquia

• **Resumo (analítico):** *O objetivo central deste artigo é revelar as percepções e imaginários sobre a natureza educativa e cultural de uma instituição museística emblemática da Colômbia. O alcance é descritivo e a metodologia empregada foi o estudo de caso. Foi proposta ao Museu de Antioquia com a realização de várias oficinas com a participação de representantes de todas as áreas da instituição (comercial, curadoria, educação, projetos, gestão humana, cultura, comunicações, museu itinerante, administração financeira, jurídica e relações corporativas). Como resultados foram evidenciadas diversas práticas desconstrutivas e transformadoras, próprias da chamada transformação educativa que caracteriza os museus contemporâneos. A principal conclusão é que o pessoal do museu coincide sobre a centralidade da função educativa que tem a instituição, não obstante, não se alcança concretizar como e porque e sobre quem deve recair a liderança desta.*

Palavras-chave (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco): Educação não formal, função educativa dos museus.

-1. La acción educativa de los museos. -2. El giro educativo en el museo contemporáneo. -3. Metodología. -4. Discusión de los resultados. -5. Constataciones de este ejercicio. -Lista de referencias.

1. La Acción Educativa de los museos

Reconocer a la institución museística como medio y espacio para la educación permanente, no sólo desafía nuestras creencias sobre el aprendizaje y la manera de adquirirlo, sino que además involucra un segundo reconocimiento, aún más importante, y es pensar a la institución como una “organización dinámica y multicultural a favor de la educación permanente dentro de la sociedad” (en estos términos define David Anderson a los museos,

aspecto que recoge Pastor (2004, p. 20) en su texto clásico de Pedagogía Museística).

Pensar el museo como organización dinámica y multicultural, supera con creces la definición que plantea el Icom para esta institución. Según el Icom:

Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe el patrimonio material e inmaterial de

la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y disfrute. (*Icom Statutes, adopted by the 22nd General Assembly (Vienna, Austria, 24 August 2007)*). (La traducción es nuestra).

La propuesta de definición introducida por David Anderson contrasta al menos en dos aspectos con la definición aportada por el Icom. En primer lugar, la concepción de *institución dinámica (cambiante) y multicultural* que a juicio de David Anderson es el museo, en contraposición con el carácter de *institución permanente* propuesto por el Icom; en segundo lugar, el papel central para la Educación (Permanente) que le confiere Anderson al museo, mientras en la definición del Icom la educación viene a ser un medio propagandístico para la difusión del patrimonio.

El museo como instancia dinámica y multicultural permite reubicar la institución museística en un espacio-temporal diferente, en donde se constituye en una oportunidad para la convergencia social, cultural y educativa con capacidad de convocar diversas poblaciones socio-económicas y culturales, dentro de un esquema de inclusión y equidad.

El anterior reconocimiento dio inicio a un trabajo de intercambio académico entre tres grupos de investigación de la Universidad de Antioquia¹ y un equipo humano de funcionarios del Museo de Antioquia, dirigido a caracterizar los aspectos de la acción educativa de esta última institución. Para los grupos de investigación de la Universidad, abordar este tema representó un desafío que abrió la mente de los investigadores e investigadoras, más allá de las concepciones pedagógicas y educativas propias de las instituciones de educación formal, las cuales son insuficientes (por su naturaleza) a la hora de comprender las dinámicas educativas y culturales de las instituciones museísticas.

Ahora bien, independiente del reconocimiento planteado sobre la imposibilidad de extrapolar teorías, conceptos

y metodologías del ámbito de la educación formal al de la educación no formal, sí es posible pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural; en este sentido, los procesos educativos museales pueden ser estudiados en términos pedagógicos a partir de los siguientes aspectos básicos:

- un “*quién*”: museo;
- un “*a quién*”: diferentes usuarios y públicos;
- un “*qué*”: aspectos, temas, contenidos, preguntas, reflexiones que interesa al Museo animar;
- un “*cómo*”: definir o diferenciar, en forma explícita, las maneras en que se lleva a cabo el aprendizaje -métodos, que determinan las relaciones con el otro-;
- un “*para qué*”: o proyección de las metas y fines que se han de lograr o que se ha de procurar lograr mediante la educación -siempre se educa para algo-. Esto abarca desde objetivos específicos como aprender a sumar, hasta fines más elevados: ideales formativos o ideas de ser humano;
- y un “*dónde*”: o lugar en que se lleva a cabo la educación. Va más allá del Museo mismo.

Cada uno de estos aspectos adquiere identidad en el contexto de la institución museística, y su respuesta es una manera de orientar la reflexión acerca de lo que es o podría ser la Educación Museal, o al menos en qué términos se debería entender. Educación Museal o Pedagogía Museal siguen siendo términos etéreos, de manera análoga a lo que puede ser la conceptualización actual de la Educación Informal.

En el contexto de la educación no formal, los profesores Falk y Dierking (2002), han acuñado el término de Aprendizaje por Libre Elección (*Free-Choice Learning*), para indicar con esto el aprendizaje que se da a lo largo de la vida (*lifelong*) y en donde el control y la

¹ Los grupos de investigación son: Gecem (Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas), Formaph (Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica) y Estudios Educativos sobre Infancia, Discurso y Cognición.

dirección del aprendizaje es responsabilidad del individuo, puesto que es el sujeto quien decide dónde, cómo, con quién, cuándo y qué quiere aprender. Según Falk y Dierking, estos aprendizajes son más duraderos y significativos para los individuos que los alcanzados a lo largo de los procesos escolares, puesto que son el resultado de los intereses y expectativas del sujeto, y no obedecen a una planeación curricular cerrada y externa a quien aprende.

A pesar del reconocimiento del potencial educador del museo, desde la época renacentista hasta la actual (Pastor, 2004) existe un común denominador sobre el grado de subdesarrollo en el que está inmersa el área de educación de estas instituciones. Un ejercicio realizado por los miembros del Comité de Educación de la Red de Museo de Antioquia, muestra los siguientes datos sintomáticos sobre el área educativa de los museos²:

- El área de Educación aparece de manera formal y explícita en el 2005, en el Museo de Antioquia.
- No todos los museos cuentan con una política educativa articulada con la misión institucional.
- El público escolar es un segmento muy importante de la agenda educativa de los museos.
- No se cuenta con personal calificado en educación y existe desconocimiento sobre marcos conceptuales y metodológicos para trabajar con los públicos.
- No se cuenta con estudios de públicos y la acción educativa no es especializada (dirigida a niños y niñas, adolescentes, sujetos adultos, personas con discapacidades, etc.).
- Se considera lo pedagógico en el museo como algo que solo atañe al área educativa;

- Las áreas de educación están abocadas a la praxis; en muchos casos se han convertido en unidades de negocios, medio para que el museo capte recursos para su sostenimiento.
- La investigación es incipiente, no se evalúa, no se sistematizan las experiencias exitosas.
- Alta rotación en el personal educativo de los museos; los guías o mediadores son un personal temporal, sin preparación y con baja remuneración.
- Carencia de espacios adecuados para interactuar con los públicos.
- Preponderancia de la misión curatorial sobre la misión educativa.

El anterior diagnóstico, unido a la inexistencia de modelos pedagógicos explícitamente desarrollados, como orientadores y transformadores de la acción educativa de los museos, muestra un panorama preocupante y poco adelantador que impide que las instituciones museísticas desarrollen su potencial educador y transformen sus discursos afirmativos y reproductivos en discursos deconstructivos y transformativos (Mörsch, 2009).

2. El giro educativo en el museo contemporáneo

Carmen Mörsch, exponente alemana del denominado giro educativo en el discurso curatorial (*Educational Turn in Curating*), refiriéndose al MDE11³, considera que el Museo de Antioquia es un ejemplo de una institución que lleva a la práctica, mediante sus proyectos y actuaciones, perspectivas autorreflexivas y críticas que tienen como centro la sociedad.

Mörsch (2009) señala la emergencia de los discursos deconstructivos y transformativos como aspectos centrales del denominado *giro*

2 Este diagnóstico fue presentado en mayo de 2011 en el Primer Encuentro Académico sobre Necesidades Formativas de los Educadores de los museos, realizado en el Museo de Antioquia con el apoyo de la Red de Museos de Antioquia y la Universidad de Antioquia. Los resultados no están muy lejos a los presentados en otros contextos socio-culturales incluso con mayor desarrollo al colombiano. (Ver por ejemplo Acaso, 2011)

3 El Encuentro Internacional de Medellín (MDE) es un proyecto liderado y realizado por el Museo de Antioquia, que busca hacer de Medellín uno de los centros con presencia permanente en el escenario internacional del arte, promoviendo la producción, circulación y apropiación de las prácticas artísticas contemporáneas; MDE11 se refiere al encuentro organizado en el año 2011, que tuvo por título: “Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte”.

educativo, en contraposición con los discursos afirmativos y reproductivos, estos últimos característicos de los museos con un gran peso en el enfoque curatorial.

Según esta autora, las características de los discursos afirmativos y reproductivos son su compromiso con las directrices centrales planteadas desde el Icom (colección, investigación, cuidado y promoción del patrimonio cultural) en el primero, y el interés en la formación del público del mañana en el segundo. En ambos discursos, conocer el público actual no es una prioridad, y quienes están al frente de los programas y actividades educativas solo poseen una formación pedagógica básica, aspecto que identifica a los educadores y educadoras de los museos que trabajan en esta clase de instituciones.

En cuanto a los discursos deconstructivos y transformativos, Mörsch señala que estos tienen un fuerte vínculo con la museología crítica y su desarrollo particular, que se dio en la década de los 60s. En los discursos deconstructivos se examina de manera crítica, junto con el público, el museo y el arte⁴, así como con los procesos educativos que toman lugar dentro de estos contextos. En los discursos transformativos, la pedagogía museal asume la tarea de expandir la exhibición a la institución y constituir la políticamente en un agente de cambio social.

Mörsch considera que estos cuatro tipos de discursos no deben ser entendidos en términos de niveles de desarrollo, de acuerdo con jerarquías o categorías histórico-cronológicas estrictas. En la práctica, varias versiones de estos discursos operan simultáneamente en la Pedagogía Museal. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en cada uno de estos discursos las respuestas a las preguntas: quién, a quién, en qué, cómo, y para qué se educa, son aspectos clave a la hora de identificar el tipo o tipos preponderantes de discursos que la institución museística proyecta.

Existe una gran coincidencia en el enfoque, entre las tesis de los promotores del denominado

giro educativo y aquellos que de tiempo atrás vienen impulsando una transformación estructural de la institución museística. Gail Anderson utiliza la expresión *reinventar el museo*, para simbolizar:

(...) el movimiento general de desmantelamiento del museo como una torre de marfil de exclusividad y hacia la construcción de una institución cultural más responsable socialmente con el servicio al público. [...] El diálogo desarrollado y la aceptación general de la nueva ideología por un amplio segmento de los profesionales del museo indican que el desplazamiento del paradigma de museos centrados en la colección a museos centrados en el público se ha llevado a cabo. [...] En el corazón de la reinvención del museo, está el deseo de profesionales de posicionar el museo como relevante para la sociedad. (Anderson, 2004, p. 1). (*La traducción es nuestra*).

El enfoque de Anderson apunta a los aspectos organizacionales (gobernabilidad, prioridades institucionales, estrategias de manejo y estilos de comunicación), abogando por un intercambio en los estatus de los departamentos de curaduría y educación, que centre las prioridades institucionales en conocer las audiencias, en promover un estilo comunicacional en dos vías, en donde impere el diálogo y el reconocimiento del potencial del visitante⁵.

Aunque el interés principal del proyecto de investigación (Soto et al., 2012) estuvo dirigido a la formulación del modelo de pedagogía museal del Museo de Antioquia, en este texto solo recogemos los aspectos relacionados con el tema de la acción educativa de la institución,

4 Carmen Mörsch sólo se refiere al Arte; no obstante, su reflexión puede ser extendida a todos los dominios disciplinares.

5 Es importante subrayar que, como lo han plateado Boucher y Allard (1998), de todos los factores que contribuyeron al desarrollo de los museos el más importante sigue siendo la aparición del público. No obstante, la importancia del público en el museo es un hecho que se puede rastrear desde finales del siglo XVIII; en ese entonces, a pesar de que unos consideraban que el museo era un simple lugar para la conservación, otros lo percibían como un "lugar para el saber y la invención artística, para el progreso del conocimiento y de las artes" (citado por Boucher & Allard, 1998).

y sobre todo lo relacionado con las actividades en donde logramos que el personal del museo interactuara alrededor de preguntas clave propuestas por el grupo de investigadores e investigadoras, las cuales permiten apreciar las concepciones de los funcionarios y funcionarias alrededor de:

¿Se puede entender el Museo de Antioquia como una Institución Educativa y Cultural?

¿Existen puntos de coincidencia y/o contacto entre las percepciones de los funcionarios y funcionarias del museo sobre las preguntas clave relacionadas con la función educadora de la Institución: quién, a quién, en qué, cómo, y para qué se educa, en el Museo de Antioquia?

¿Qué lugar ocupa en la arquitectura conceptual del Museo de Antioquia la acción educadora de este?

A continuación hacemos una presentación de la metodología utilizada, para luego exponer la discusión de los resultados a la luz de las preguntas previamente formuladas, y finalmente proponer una serie de constataciones sobre el talante institucional del Museo de Antioquia en el contexto de los movimientos renovadores actuales en el tema educativo.

3. Metodología

La investigación, de corte cualitativo, involucró la realización de talleres, grupos focales y entrevistas semiestructuradas con el personal de museo. Participaron en esta investigación un número muy importante y significativo de funcionarios y funcionarias del Museo de Antioquia, grupo conformado por la dirección y las áreas misionales (comercial, curaduría, educación, proyectos, gestión humana, cultura, comunicaciones, museo itinerante, administración y financiera, jurídica, relaciones corporativas). Esta composición de los sujetos informantes permitió aportes en varias dimensiones y direcciones de la institución, lo que a su vez dio elementos de contrastación y verificación sobre afirmaciones o ejemplos suministrados ellos.

Con el consentimiento de los sujetos participantes realizamos filmaciones,

grabaciones en audio, notas de campo, y recopilamos material escrito producido por la Institución. Concertamos varias sesiones con el personal del Museo, en donde hicimos devoluciones para validar la información recolectada y discutir sobre los resultados. Este ejercicio lo realizamos a lo largo del año 2010.

4. Discusión de los resultados

Con el interés de aportar a la conceptualización sobre el significado de la acción educativa de los museos, a continuación abordaremos respuestas a las preguntas formuladas para el caso del Museo de Antioquia. Apesar de que se trata de una reflexión particular para una institución definida, se puede apreciar que los resultados iluminan enormemente el tema de la acción educativa de los museos contemporáneos. Precisamente la escogencia del Museo de Antioquia como Estudio de Caso, se hizo pensando en el carácter emblemático de esta institución en el contexto museológico, y la riqueza de sus programas y proyectos educativos con gran reconocimiento internacional.

¿Se puede entender el Museo de Antioquia como una Institución Educativa y Cultural?

Lo importante a resaltar de este trabajo conjunto (Universidad-Museo), es que el Museo de Antioquia, como institución educativa y cultural, es comprendido tanto por las directivas como por el personal de apoyo, de maneras afines: para las directivas, el museo ofrece un conjunto de actividades que permiten aproximar el conocimiento -o más bien, la cultura en su sentido amplio- al público, de manera que así se contribuye a la formación de los ciudadanos y ciudadanas en lo estético, en el Arte, sin dejar de incluir en ello una propuesta de lectura crítica de la historia y del contexto (cultura, política). Visto así, las actividades que el museo desarrolla -no solo las que tienen que ver con talleres y afines- son el mecanismo a través del cual el Museo de Antioquia despliega su función educadora, en cuanto que, de una manera intencionada (finalidad educativa del museo), el museo busca transformar al sujeto y a

la sociedad: “*El museo educa para transformar, para que la gente salga distinta del museo a partir de las experiencias que este le procura*”. Así pues, no se pone en duda la orientación educativa del museo que concuerda tanto con las directivas como con el personal de apoyo, en el sentido de que el Museo educa tanto a sus propios miembros como a los visitantes, incluso a las comunidades a través del Museo Itinerante⁶.

Semejante coincidencia deja bastante claro un logro enorme: la función educadora del Museo ha trascendido de una comprensión ligada al público externo (las personas visitantes) o al área de educación, para ampliarla tanto a las comunidades que se benefician de la itinerancia, como al propio personal, en un esquema que podría interpretarse como de autoformación y que va más allá de los límites de la exposición, en cuanto incorpora acciones y comportamientos que son acogidos (casi siempre de forma explícita) -por ejemplo los buenos modales y costumbres-, por todos los miembros del Museo.

Resulta así la pregunta por el tipo de persona a la que el museo pretende llegar. Aun cuando se hable de público en general y estén implícitos esos diferentes tipos de público, es importante que el museo lo haga explícito. Es decir, debe tener una oferta explícita para públicos específicos y vincularse, en ese sentido, con una reflexión sobre el tipo de sociedad a la que le está apostando. La pregunta por el individuo o grupo al que se dirige el Museo abre así el interrogante por lo que pretende lograr la Institución. De allí la necesidad de pensar y de realizar lecturas constantemente acerca del ser humano de nuestro tiempo, pues es para él para quien labora el museo.

En este sentido, el personal del Museo de Antioquia logra caracterizar al sujeto que visita a la institución, desde tres dimensiones que resultan importantes para conformar el

Modelo de Pedagogía Museal⁷ (ver tabla 1), en los términos que Boucher y Allard (1998) lo proponen:

6 El proyecto Museo Itinerante (reconceptualizado en la actualidad como proyecto Museos y Territorios), tiene como finalidad acercar el Museo de Antioquia a las comunidades ubicadas en sitios distantes de la geografía del Departamento de Antioquia.

7 Para el equipo de investigación fue muy importante seguir las orientaciones trazadas por Boucher y Allard (1998) a la hora de definir el Modelo de Pedagogía Museal del Museo de Antioquia. Para estos autores, todo modelo de pedagogía museal parte de caracterizar tres dimensiones: la social, la disciplinar y la museológica; la primera está relacionada con la caracterización de los públicos que visitan al museo, la segunda está conectada con la temática o disciplina que abraza el museo, y la tercera con las características de la institución, su arquitectura, la distribución espacial, las diferentes áreas que conforman el museo (curaduría, restauración, contenidos, etc.)

El Sujeto del Museo de Antioquia	
Dimensión Social	Se considera que los públicos específicos del Museo, no son solamente los visitantes y las visitantes habituales, sino el mismo personal y aquellos con quienes se ha concertado un cierto tipo de intervención educativa. También incluye el Museo Itinerante en cuanto atiende los mismos públicos. <i>Educandos y educandas:</i> público escolar agrupado (niños, niñas y jóvenes de primaria y secundaria), grupos de población vulnerable, grupos de profesores y profesoras de primaria y secundaria, y grupos convocados para actividades vacacionales. <i>Personas adultas vulnerables:</i> Grupo de personas adultas y jóvenes en situación de alta vulnerabilidad: desplazados internos y externos, reinsertados y víctimas del conflicto armado. <i>Especializado (personal experto):</i> Grupos universitarios, investigadores, artistas o personal que se presenta o que solicita la actividad para un grupo o para eventos especiales, profesoras y profesores que desarrollan sus clases en el Museo, grupos de jóvenes y sujetos adultos convocados a seminarios especializados. <i>Aliados:</i> públicos que son propiciados por empresas e instituciones aliadas del Museo y que solicitan con antelación, o se les propone cierto tipo de temas para grupos convocados por las entidades. <i>Viandantes:</i> son los extranjeros y extranjeras que visitan exposiciones específicas, personas o grupos que van de paso. Aquí la caracterización social no es particular, sino orientada a identificar a un ciudadano o ciudadana en un contexto global de la economía, del mercado y de los estudios sociales. <i>Viandante potencial:</i> Se refiere a un tipo de público aún no existente en la regularidad de visitas y a quien al Museo le interesa captar y ofrecer servicios. El Museo desea que el público de clase media alta y alta haga presencia en el espacio museal. Le interesa también la población del entorno y nuevos grupos urbanos. Se puede subdividir en grupos: general (como el que se contacta a través de las vallas, los afiches, etc.) y específicos (ej. Madres comunitarias). <i>Público Virtual:</i> Existe interés en ampliar el público mediante las TICs. Para este efecto el Museo debe adelantar acciones en el campo tecnológico que incluyan este segmento de la población.

Dimensión Disciplinar	La caracterización se hace a partir de las percepciones que se tienen de los distintos tipos de sujetos, surgidas de las observaciones de experiencias de visitas. <i>Educandos y educandas:</i> Llegan con conocimientos muy precarios o acercamientos previos sobre el tema de arte e historia. <i>Sujetos adultos vulnerables:</i> Llegan con conocimientos muy precarios o acercamientos previos o mínimos sobre el tema de arte e historia. <i>Específico especializado (personas expertas):</i> Llegan con conocimientos amplios sobre el arte, la historia y/o la estética. <i>Personas aliadas:</i> Llegan con conocimientos muy tradicionales o básicos sobre el tema de arte e historia. <i>Viandantes:</i> Llegan unos con conocimiento precario y otros con conocimientos amplios. <i>Viandantes potenciales:</i> Podrían tener la misma caracterización que el grupo anterior.
Dimensión Museológica	Como consideración general podría plantearse lo que el Museo pretende en su intención misional con los públicos; sin embargo, las intenciones con las cuales se acercan los diferentes públicos a las propuestas educativas y a los proyectos expositivos del Museo son diversos de acuerdo a sus contextos, conocimientos, manejos del tiempo, inmersión en la noción globalizada de consumo, postura frente a sus ideas de arte, etc. Sobre ello podría tenerse un acercamiento importante en cuanto se haga un estudio de públicos.

Tabla 1. Caracterización del Sujeto en el Museo de Antioquia, desde las dimensiones social, disciplinar y museológica

Fuente: la investigación.

Visto de esta forma, el museo está orientado a favor de la multiplicación exponencial de los imaginarios colectivos y las escenas de su encuentro activado en el dominio de lo público. En esta línea, el arte es un medio para conmover a reflexiones, para educar a la comunidad y para poner en circulación y negociación los sentidos en los patrimonios tangibles e intangibles que propone el museo en sus proyectos expositivos. El Arte, por lo tanto, incita a la resignificación individual y social a través de la diversidad de

sus manifestaciones. Esta forma de entender el Arte se expresa de forma explícita en el principio de interdisciplinariedad que considera el Museo de Antioquia, ya que muchas de sus acciones generan enlaces especiales entre saberes diversos, en función del logro de sus objetivos educativos.

Por lo tanto, el alto interés por la comprensión de la Función Educadora del Museo y la exigencia de la misma por expresar claridad frente a las intenciones pedagógicas

que desea entregar a un ciudadano o ciudadana, en el que se pretenden animar posturas éticas y aptitudes políticas y sociales que influyan en la transformación individual y social, son lo natural de una institución que asume un accionar propositivo en cuanto a la producción de escenarios que faciliten la comprensión y acceso a las reflexiones de los variados procesos que se presentan en los proyectos expositivos que se asumen, y en las acciones educativas que se proponen para fortalecer o reflexionar sobre lugares específicos de la forma de ser del ser humano contemporáneo. Asumiendo su diferencia con respecto a la velocidad comunicativa del espacio tecnológico y de consumo virtual, y prestando atención a su interés por reavivar la transmisión del Patrimonio Cultural, el Museo de Antioquia insiste en gastar el tiempo que es necesario para pensar al otro y para pensarse a sí mismo.

En una actitud contemporánea, el Museo de Antioquia se abre campo a la sensorialidad y al discernimiento; es capaz de reconocer, crear y aceptar los *clinámenes*, el azar, y en ello hacer expresar lo inexpresable, es decir, lo sensible. Esta acción educativa -función educadora-se realiza por medio del Arte, aquí y ahora, y se configura como una estrategia vital de la institución. De este modo se expresa la preocupación y acción del Museo de Antioquia frente al estado del entorno local, nacional e internacional.

Según lo anterior, debe haber entonces metodologías diferentes según públicos diferentes. El museo debe ser consciente de los diferentes públicos de manera que pueda, en los casos dados, ofertarles cosas específicas, sin perder ese marco de orientación hacia lo humano. En síntesis, la gran apuesta educativa del Museo de Antioquia es la de la *formación de los sujetos* -o la que se centra en el sujeto visitante, para utilizar la expresión recurrente en el campo de la pedagogía museal-. Ello conlleva una mentalidad educativo-formativa en sentido amplio en la que se reconozca, como lo plantean las políticas educativas del Museo de Antioquia, parte las cuales se retoman:

- El Museo como un centro generador de conocimientos en permanente diálogo con la comunidad académica

y con amplios sectores de la sociedad, donde se indaga por lo pedagógico, lo museológico, la historiografía, la realidad social, el arte y la cultura.

- Un Museo que propicia el desarrollo de la percepción, la imaginación y la creatividad, especialmente en la población infantil y juvenil, con relación a la experiencia estética, generando en los sujetos sensibilidad, preguntas y reflexiones fundamentales frente a sí mismos, a su sociedad y a la vida. Esta intencionalidad se ve reflejada en la formulación de los proyectos *Crear en el Museo*, *Niños en torno al arte*, *Exploradores del Arte* y *Círculo Continuo*.
- Un Museo que fomenta en las comunidades el conocimiento y resignificación de sus colecciones, y la valoración, protección y apropiación del patrimonio material e inmaterial, pues este permite la convivencia y el progreso integral de la sociedad. Esta premisa se relaciona con la apuesta en el proyecto *Escuela de Guías*.
- Un Museo que genera sinergia entre los temas de Educación -Museografía y Museología-, dado que la acción del Museo es esencialmente educativa. Esta premisa se encuentra presente en el desarrollo tanto del programa de formación para guías como en los planes pedagógicos de las exposiciones.
- El Museo como espacio que se preocupa por la actualización y formación de sus educadores y educadoras.
- Un Museo que se retroalimenta con otros y que multiplica experiencias pedagógicas, culturales y artísticas con sus interlocutores e interlocutoras.
- Espacio de inclusión social y formación ciudadana que favorece la convivencia desde la diferencia, la comunicación intercultural, la interacción y acción desde el arte y la cultura, presente en los planteamientos de los proyectos *Pedagogía Itinerante*, *Niños en torno al arte* y *Recreando Sentidos*.

- Un Museo que favorece la reflexión permanente en torno a la realidad social y a su quehacer, partiendo del concurso de otras disciplinas que aportan a la transversalidad de sus áreas misionales, en la planificación, la administración, y la articulación con su entorno educativo, social y cultural.
- Un Museo como espacio de educación no formal que ocurre fuera del ámbito escolar obligatorio, con una intencionalidad educativa acompañada de una planificación de las experiencias del proceso enseñanza-aprendizaje.

¿Existen puntos de coincidencia y/o contacto entre las percepciones de los funcionarios del museo sobre preguntas clave relacionadas con la función educadora de la Institución: quién, a quién, en qué, cómo, y para qué se educa en el Museo de Antioquia?

A continuación presentamos el consolidado por pregunta específica:

¿Quién educa en el Museo?’

Directivas y personal de apoyo coinciden en que “*educamos todos los que hacemos parte del Museo*”. Esta tendencia refleja el éxito de actividades dirigidas hacia la formación del personal del museo con miras a atender al público y al cumplimiento de la misión. Pero también hay respuestas que indican la necesidad de promover esta concepción entre las directivas, ya que para algunos de ellos esta función la cumplen las direcciones de *curaduría, educación y cultura*, además del personal de Sala. Sorprende positivamente que algunos miembros del personal de apoyo mencionan que *la obra, el patrimonio y la arquitectura del edificio*, también educan. Esto puede entenderse si se tiene en cuenta que este personal le da una enorme importancia a la sensibilidad estética que experimenta una persona visitante, porque su constante contacto con el público les permite identificar (así sea de forma no-consciente o implícita), la influencia que ejerce el contexto físico del museo (Falk & Dierking, 1992) sobre la experiencia del sujeto visitante.

¿A quién se educa en el Museo?

El museo educa tanto a sus propios miembros como a las personas visitantes, incluso a las comunidades a través de las actividades del museo en los municipios (Museo Itinerante). Este resultado indicó que la función educadora del museo ha trascendido de una comprensión ligada al público externo (los visitantes y las visitantes), para ampliarla tanto a las comunidades que se benefician de la itinerancia, como al propio personal, en un esquema que podría interpretarse como de autoformación, y que va más allá de los límites de la exposición, en cuanto incorpora acciones y comportamientos que son acogidos (casi siempre de forma explícita) -por ejemplo los buenos modales- por todos los miembros del museo.

¿En qué se educa en el Museo?

Inicialmente surgió una importante coincidencia en las respuestas: *Se educa en arte, cultura e historia*, lo cual indica una clara identificación del contenido del museo por parte de quienes lo integran. Algunas directivas precisan que *el museo educa en la equidad, la democracia, la inclusión o la pluralidad, a través de las diferentes expresiones del arte*; para otras, el museo educa en temas de lo público que resultan problemáticos. El personal de apoyo, por su parte, tiende a identificarse en cierta medida con ‘valores’, ‘relaciones humanas’, ‘estética’ o ‘normas de comportamiento’, porque es todo aquello que surge en la interacción con la persona visitante.

¿Cómo se educa en el Museo?

Para el personal de apoyo, el “¿Cómo se educa en el museo?” tiene una respuesta complementaria a la anterior: se educa a través del comportamiento (ético, normativo) del personal del museo y de su discurso. Mencionan aspectos intelectuales como la reflexión, la crítica y el análisis, y aluden a la formación que recibe el personal del Museo (muy en consonancia con la autoformación). Estas respuestas se explican, si se tiene en cuenta -nuevamente- que este personal es el que está más en contacto con los visitantes y las visitantes. Las directivas, por su parte, se

refieren a las diferentes actividades que ofrece el Museo y vinculan tanto *la comunicación consigo mismo y con el otro, como la voluntad de trabajo, el ser y el compromiso.*

¿Para qué se educa en el Museo?

La finalidad de la función educadora del museo, indagada a través de la pregunta: *¿Para qué se educa en el Museo?*, evidencia que *el museo educa para propiciar transformaciones sociales, generar conciencia sobre problemas que preocupan al país y favorecer la construcción de ciudadanía o de otra sociedad.* También se incluyen respuestas relacionadas con lo estético (el disfrute de las exposiciones) y con el respeto hacia el patrimonio (en concordancia con el contenido del Museo).

Las respuestas a las anteriores preguntas indican que efectivamente los miembros de la comunidad Museo de Antioquia, comparten que la Institución se puede catalogar como una institución educativa y cultural y que su accionar se extiende más allá de las cuatro paredes que albergan a las exhibiciones, e interpela la realidad de los vecinos y vecinas y de quienes se encuentran en la distancia, en la medida en que la Institución puede llegar a través del proyecto Museo Itinerante.

¿Qué lugar ocupa en la arquitectura conceptual del Museo de Antioquia la acción educadora que realiza la Institución?

Para resolver este interrogante, propusimos una actividad que desarrollamos por equipos (cuatro personas)⁸, que consistió en hacer un símil entre la figura humana (con cabeza, brazos, piernas, manos, etc.) y el museo (dirección, curaduría, educación, proyectos, etc.), en donde de manera figurada pedimos a cada grupo que ubicara las diferentes áreas que existen en el museo, atendiendo a su función y al concepto de museo como espacio educativo y cultural.

Resumimos los resultados del ejercicio en la figura N° 1, en donde aparece el área de *educación* ubicada en el lugar del corazón, junto con las áreas de *cultura y curaduría*.

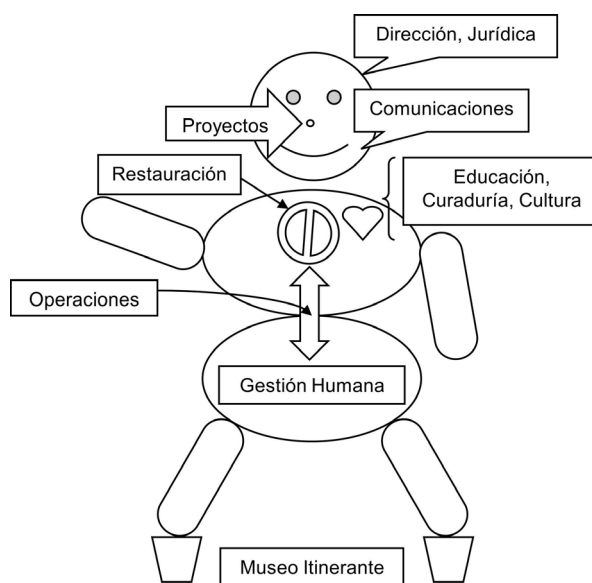


Figura N° 1. Representación de las áreas del Museo de Antioquia, atendiendo a su función en el contexto de una Institución Educativa y Cultural.

Fuente: la investigación.

Al respecto, emergen algunos elementos interesantes que se derivan de este ejercicio de representación que involucró todas las áreas y su rol en el contexto del museo como Institución Educativa y Cultural.

Existen coincidencias en algunos grupos, tanto del Staff como del personal de apoyo, en ubicar la *dirección* en la cabeza, *comunicaciones* en la boca, *jurídica* en los ojos y *proyectos* en la nariz. Se justifican estas ubicaciones diciendo que la *dirección* del museo es el cerebro, es la parte racional que tiene que conducir a la Institución. En el caso del área de *comunicaciones*, su ubicación en la boca está en relación con la función de comunicar, de establecer puentes, de irrigar información a todo el cuerpo (Institución). La justificación de ubicar a *jurídica* en los ojos, se desprende de la importancia de estar atento a todo, respaldando la gestión, resolviendo cualquier conflicto de orden jurídico y asegurando la legalidad de las acciones del museo. En cuanto al área de *proyectos*, su conexión con la nariz se justifica por la necesidad que tiene el museo para buscar recursos, iniciativas y oportunidades en el contexto externo.

⁸ En total conformamos seis equipos, tanto de funcionarios y funcionarias con responsabilidades de dirección, como de funcionarios y funcionarias con responsabilidades de apoyo y soporte, respectivamente.

Otra coincidencia entre el Staff y el personal de apoyo, es la relacionada con la ubicación del área de *operaciones*. A *operaciones* se le da la responsabilidad de servir de columna, de esqueleto, de soporte para *el hacer*. Uno de los grupos llegó a ubicar el área de *operaciones* en el corazón del museo, dado que sin su concurso la Institución no podría cumplir su misión.

En cuanto a las áreas *comercial, administrativa-financiera y mercadeo y relaciones corporativas*, el personal del Museo las relaciona con funciones de soporte, de supervivencia, de consecución de recursos, de racionalidad, eficiencia y control. Coincide que estas áreas son fundamentales para que el Museo exista como proyecto educativo y cultural.

Gestión Humana es un área que los diferentes grupos ubican en distintas partes del cuerpo; no obstante, existe coincidencia en relacionarla con la parte central del cuerpo humano, entre el estómago, el vientre, el ombligo, y conectada con los hombros (apoyo) y la columna vertebral en su función de soporte.

El área de *cultura* es ubicada en diferentes partes, dentro de las que sobresalen la cabeza y el corazón. En algunos análisis se relacionan de manera conjunta los conceptos de educación y cultura; no obstante, esta última área se la relaciona además con los hombros, los ojos, la boca y el estómago.

Otro caso interesante de analizar es el relacionado con el área de *curaduría*. El personal de apoyo considera que la *curaduría* es un eje estructural del museo que puede ser relacionado con las manos, los pies, los hombros y la piel, en la medida en que condensa la esencia de la Institución; mientras que el Staff coincide en que la *curaduría* está en el corazón, identificándola con el órgano central que irradia (ilumina) todo el accionar del museo.

Colecciones no tiene un órgano consensuado para ser ubicado; no obstante, las relaciones que se establecen con las distintas partes del cuerpo humano, ubican esta área en una perspectiva similar a lo que se deduce para el área de *curaduría*. Los términos que se utilizan para designar el área de colecciones son: el pensamiento, los pulmones, las manos, el corazón, los hombros y el ombligo.

Mientras el personal de apoyo ubica el área de *educación* como el *corazón* del museo, para el Staff su ubicación está en los *ojos*, los *brazos*, la *boca* y el *corazón*. El personal de apoyo concibe al Museo como una Institución en esencia educadora, no solo de los públicos que la visitan sino de ellos y ellas como personas que trabajan en el museo. Para este grupo de funcionarios y funcionarias, el concepto de institución educadora no es un tema de complejidad conceptual, mientras que para el Staff, pensar el museo como Institución Educadora es un asunto relevante sobre el cual se confiesa poca claridad.

El personal de apoyo coincide en relacionar el *Museo Itinerante* con los pies; el Staff lo relaciona con el corazón, los oídos, las manos y los pies. Para el personal de apoyo el Museo Itinerante es una parte del museo que sale, que pasa los extramuros. Mientras el personal de Staff considera al Museo Itinerante como un proyecto que permite evaluar, regular y alimentar la función educadora de la Institución.

Para el personal de apoyo el área de *restauración* está representada por las manos; esto es compartido por el Staff, pero en menor grado, dado que algunos grupos del Staff ubicaron esta área en el hígado y en los pulmones. Lo anterior invita a pensar que mientras el personal de apoyo relaciona el área de restauración con una función manual (cuidadosa y que requiere de arte), el Staff relaciona esta área con funciones vitales como la respiración, la limpieza y la reconstrucción de los objetos del Museo.

De este ejercicio se puede inferir que existe una percepción general sobre la centralidad de la función educadora en el Museo, pero no se logra concretar cómo, por qué y en quién debe recaer el liderazgo de esta; de igual manera no se tiene claro cómo se debe articular el área de Educación con las demás áreas del Museo, ni mucho menos el papel que cada una de las áreas debería jugar en la perspectiva de articular esta dimensión (la Educación) como parte del accionar del Museo.

Es un avance que el área de Educación sea ubicado en el corazón del Museo, en la misma posición que Curaduría y Cultura; no obstante, la lectura que hacen los funcionarios

y funcionarias sobre las tres áreas sigue perfilando al área de Curaduría como aquella de mayor trascendencia, impacto institucional y relevancia para el accionar de la Institución.

5. Constataciones a partir de estos indicios

Resulta estimulante acercarse a una institución museística que encarna en sus prácticas la esencia del denominado giro educativo; lo anterior permite apreciar cómo lo que aparece en la literatura contemporánea sobre la nueva museología, sobre la perspectiva crítica de la mediación y sobre otros temas actuales centrados en el rol educativo actual de los museos, es una realidad, y está siendo asumido y desarrollado por algunos museos.

En este ejercicio de diálogo, que contó con una alta participación de los funcionarios y funcionarias del Museo de Antioquia, se hizo evidente el posicionamiento político (no partidista) de la Institución ante la sociedad, así como el reconocimiento del rol actual de organización dinámica y multicultural a favor de la educación permanente dentro de la sociedad, en los términos en que lo plantea David Anderson.

El Museo de Antioquia, a lo largo de su existencia, no ha sido ajeno a las dinámicas de los tiempos, y ha estado inmerso en hechos históricos, mundiales y nacionales, que han marcado profundamente al país. El proceso histórico colombiano, que ha dejado su impronta particular en los procesos sociales y culturales de la ciudad, ha hecho que el Museo alcance un lugar preponderante y un reconocimiento que le ha permitido ir estructurando una identidad especial en el contexto de los museos no convencionales. Desde su fundación, a finales del siglo XIX, ha obedecido a una preocupación también de tipo mundial sobre la nacionalidad y la pregunta por el lugar que se ocupa en el mundo.

Lo prioritario en el Museo de Antioquia ha sido pensarse en su presente, de cara a una realidad social y cultural marcada por la globalización, las diferencias socio-culturales y el conflicto socio-político local. El museo

evidencia así una postura socio-crítica que le da identidad en relación con los otros museos de la ciudad. Bebiendo de la *nueva museología* y de la *museología crítica*, desarrolladas en los últimos 20 años, el Museo de Antioquia se ha visto en la necesidad de replantear su función social. Esto lo ha llevado a pensarse más allá de sus funciones fundamentales, a saber: conservar, exhibir e investigar, y en concordancia con estas nuevas transformaciones, se ha visto también en la necesidad de promover, durante estos últimos años, encuentros de profesionales de museos, en los que se ha debatido sobre su quehacer y en los que se han intercambiado experiencias con museos de otras latitudes.

El trato con estas experiencias difíciles y conflictivas del país ha llevado a que en los últimos cinco años el Museo de Antioquia haya asumido su función social, desde una perspectiva educativa, es decir, a que haya incorporado dentro de sus políticas administrativas la realización de acciones que conllevan a fortalecer los lazos con las comunidades por medio de programas y proyectos educativos, que año tras año se han fortalecido con la incorporación de entidades con similares intenciones de impactar educativamente, especialmente en población vulnerable o en situación de calle. Lo interesante, en este sentido, es que el objetivo institucional se ha ido desplazando, desde años anteriores, de la mera conservación de las obras de arte hacia la atención al visitante; también se ha ampliado de forma notable la colección, se institucionalizaron las visitas guiadas a cargo de personas idóneas, y se ha establecido una relación muy importante entre las comunidades educativas y el Museo. De esta manera, las acciones educativas del Museo han comenzado a integrarse con lineamientos educativos propuestos desde el Municipio de Medellín, y las particularidades del entorno han comenzado a ser visibilizadas y consideradas como parte del trabajo misional. El Museo de Antioquia irrumpe así en la agenda de la ciudad, marcando una impronta que se ha desplegado a distintas esferas, en las cuales se lo reconoce como una institución particular dentro del concepto tradicional global de museo.

Lista de referencias

- Anderson, G. (2004). *Reinventing the Museum, Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. California: AltaMira Press.
- Acaso, M. (2011). *Perspectivas. Situación Actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Boucher, S. & Allard, M. (1998). *Éduquer au Musée: Un Modèle Théorique de Pédagogie Muséale*. Montréal: Hurtubise.
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Washington, D. C.: Howells House.
- Falk, J. & Dierking, L. (2002). *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Mörsch, C. (2009). *Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project*. Berlin-Zurich: Diaphanes.
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Soto, C., Angulo, F., Runge, A. & Rendón, M. A. & Pérez, C. (2012). *Un modelo pedagógico para los museos. El caso del Museo de Antioquia*. Informe final (Proyecto de investigación). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica:
<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>)

Índice acumulativo por autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 11 N° 1 enero – junio de 2013

Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.

Acevedo, Karin; Quejada, Raú & Yáñez, Martha. Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 589-606.

Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 301-319.

Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán. Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 107-130.

Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (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.

Aguilar, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 801-811.

Aguirre Dávila, Eduardo. Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1273-1299.

Aguirre, Eduardo Dávila. Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 523 – 534.

Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luís Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.

Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 87 – 103.

Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 957-970.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa. Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 213 – 255.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina. Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad

social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.

Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa. La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.

Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 83 – 102.

Alvarado, Sara Victoria. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María. La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 235 – 256.

Alvarado, Sara Victoria; Patiño, Jhoana Alexandra & Loaiza, Julián Andrés. Sujetos y subjetividades políticas:

El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 855-869.

Álvarez, Leonardo Yovany. Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1535-1543.

Álvarez, Leonardo Yovany. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 883-896.

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.

Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 481 – 508.

Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.

Arias, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.

Arias, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 No. 2 (jul. – dic., de 2011); pp. 703-720.

Arteaga, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

Asún, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 321 – 338.

Ávila, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1639-1674.

- B. Albuquerque**, Maria Betânia. Saberes da ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 351-365.
- Báez**, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 347 – 362.
- Baeza**, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1379-1403.
- Barragán**, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 411 - 437.
- Barret**, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 635-648.
- Becerra**, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 191 – 215.
- Becker**, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.
- Bedoya Hernández**, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 947-959;
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol 9 N°2 (Jul-dic., 2010); pp. 607-617
- Bermúdez**, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.
- Bernal**, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 509 - 534.
- Bianchi**, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
- Bianchi**, Eugenia. Problematisando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 1021-1038.
- Bocanegra**, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.
- Bocanegra**, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.
- Bonilla**, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Borelli**, Sílvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 375 – 392.
- Botero**, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero**, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 151 - 173.
- Botero**, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.
- Botero**, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.
- Botero**, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 897-911.
- Buitrago**, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul. – dic., 2011); pp. 721 – 737.
- Camacho**, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Camargo**, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Camargo**, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1619-1638.
- Caputo**, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 849-860.
- Carballo**, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1331-1347.
- Cárdenas**, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1051-1067.
- Cardona**, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1545-1571.
- Cardoso**, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 607 – 630.
- Carrillo**, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 561 – 572.
- Castañeda**, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1459-1490.
- Castellanos**, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 347-370.
- Castellanos**, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.

- Castillo, José Rubén.** La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.
- Castillo, José Rubén.** La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.
- Castillo, Maribel.** Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Castillo, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés.** Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 No. 2 (jul. – dic., de 2011); pp. 573-588.
- Castrillón, María del Carmen.** Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 83 – 124.
- Castro, Heublyn.** Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 557 – 576.
- Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy.** Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.
- Cebotarev, Nora.** El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.
- Cebotarev, Nora.** Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 – 77.
- Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan.** ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 – 36.
- Cordini, Mabel.** La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.
- Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier.** Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 811-825.
- Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldívia, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo.** Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 N° 1 (Ene. - Jul., 2012); pp. 441-452.
- Cuadra-Martínez, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro.** Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 983-1001
- Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida .** Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 1003-1019.
- Da Silva Araújo, Sônia Maria.** Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 N° 1 (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 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique.** Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.195 – 203.
- De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora.** Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 67 – 86.
- De La Hoz, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáñez, Martha.** El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 427 – 439.
- De la Vega, Eduardo.** Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
- Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando.** La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.
- Del Valle, Alejandro.** Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 577 – 605.
- De Oliveira, Tatiane.** Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- Díaz, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique.** La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 371-380.
- Díaz, Silvia Paulina.** Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1149-1157.
- Domínguez, María Isabel & Castilla Claudia.** Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 141-160.
- Dos Santos, Rubenize Maria; Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila.** Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 289-300.
- Duek, Carolina.** Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.
- Duek, Carolina.** Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 799-808.
- Duque, Iván Leonardo & Parra, José Hernán.** Exposición a pantallas, sobrepeso y desacomodamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 971-981.
- Durán, Ernesto.** Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Durán, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero.** Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 N° 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 549-559.
- Echavarría, Carlos Valerio.** La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.
- Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María.** La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1439-1457.
- Egas, Verónica & Salao, Emilio.** Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. *Un acompañamiento en la*

- construcción grupal de saberes*. Vol. 9 N° 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 899-911.
- Eming, Mary & Fujimoto, Gaby.** Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
- Erazo, Edgar Diego.** Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.
- Erazo, Edgar Diego.** De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán.** Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.
- Elvira-Valdés, María Antonieta & Pujol, Lydia.** Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 367 – 378.
- Espinosa, Horacio.** ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 321 – 354.
- Fagundes, Marcelo & Piuzana, Danielle.** Estudio teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 205 - 220.
- Fernández, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam).** Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 467 - 479.
- Feixa, Carles.** Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
- Galvis, Ligia.** La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.
- García, María Cristina.** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- García-Castro, Juan Diego & Pérez, Rolando.** Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 439 - 454.
- García-Villanueva, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S.** Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 495 - 512.
- Ghiso, Alfredo Manuel.** Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 535 – 556; Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 815-824.
- Gallo, Nancy Eliana & Molina, Astrid Natalia.** Línea de base del programa “Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes”. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 415 - 426.
- Gallejo, Gabriel.** Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 N° 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 913-928.
- Gillman, Anne.** Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 329 - 345.
- Girardo, Cristina & Siles, Oscar Mauricio.** La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 131 - 146.
- Guzmán, Rosa Julia & Guévara, Mónica.** Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 861-872.
- Gómez, Jairo Hernando.** El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.
- Gómez, Martha Ruth.** Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 649-668.
- González, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio.** Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 379-396.
- González Aguirre, J. Igor Israel.** (De)construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 147 – 157.
- González-Laurino, Carolina.** Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje socio-psicológico. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 927-941.
- González, Rodrigo.** Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1731-1747.
- González-Rivas, Nazly.** Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 563-578.
- González, Jorge Iván.** El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.
- Guaraná, Elisa.** Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 179 – 208.
- Guerra, María Cecilia.** Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 355 – 374.
- Guerrero, Doris.** Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
- Guerrero, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia.** El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 173-190.
- Guerrero, Patricia & Palma Evelyn.** Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guevara, Hilda Mabel.** Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 209 – 234.
- Ghiso, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María.** Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 129-140.
- Gutiérrez, Consuelo.** Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.
- Gutiérrez, Consuelo.** Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 397-413.

- Gutiérrez**, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.
- Guzmán**, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 257 – 270.
- Hecht**, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao**, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Henao**, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Henao**, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 105 - 144.
- Henao**, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1405-1437.
- Hernández**, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.
- Hinojo**, María Angustias & Fernández, Andrés. El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 159 – 167.
- Hincapié**, Alexander & Quintero, Sebastián. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 93 – 105.
- Hincapié**, Claudia María. Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 683-702.
- Hurtado**, Deibar René. “Ciudadespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 214-226.
- Hurtado**, 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 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Jaramillo**, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.
- Jaramillo**, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 175 - 188.
- Jaramillo**, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 267 – 287.
- Jiménez**, Andrés Eduardo; Castillo, Domérica Valeria & Cisternas, Laura Camila. Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 825-840.
- Jiménez**, Magdalena. La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 363 – 391.
- Jurado**, Claudia & Tobasura, Isaías. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? . Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 63 – 77.
- Köhler** Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 463 – 484.
- Köhler** Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 37 – 57.
- Korstanje**, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.
- Kropff**, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 83-100.
- León**, Ana Teresa. El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 869-884.
- Lizarralde**, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.
- López**, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.
- López**, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
- López**, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1099-1116.
- López**, Marta Isabel. Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 509 – 521.
- López-Moreno**, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 255-268.
- Lora**, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 N° 2 (Jul-dic., 2011); pp. 739-760.
- Loaiza**, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
- Londoño**, David Alberto & Herrera, José Darío. Coincidencias entre la Argumentación Pragmadiálética y la Novissima Retórica. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 271-285.
- Lozano**, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.
- Lozano**, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 101-114.

- Llobet**, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.
- Llobet**, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.
- Luciani**, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 885-899.
- Macías**, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 141 – 174.
- Magno**, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. “Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora”: cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado**, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
- Malinowski**, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 801 – 819.
- Mariñez**, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.
- Márques**, Fernanda Telles. Intolerancia e in[ter]venciones: “los menores” y “los niños” en el imaginario social brasileño. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 797 – 809.
- Martins**, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de. Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 619 – 634.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 169 – 178.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 535 – 545.
- Medan**, Marina. “Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Vol. 10 No. 1 (ene. – Jun., de 2012); pp. 79 – 91.
- Mejía**, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 873-883.
- Meléndez**, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Menjívar**, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 995-1012.
- Menkes**, Dominique. La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 N° 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 51-62.
- Mesa**, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 835-848.
- Mesa**, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.
- Micolta**, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.
- Mieles**, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 809-819.
- Mieles**, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 205 – 217.
- Molinari**, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los ’70 y la reflexividad estética de los 90’. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.
- Montaña**, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 625 – 638.
- Montesinos**, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1229-1254.
- Mora**, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 181 – 212.
- Moratilla-Olvera**, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 841-854.
- Morfin**, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 61-80.
- Mosqueira**, Mariela Analía. “De menores y consumidores”. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 105 – 129.
- Müller**, Verónica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 513 – 525.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.
- Muñoz**, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.
- Muñoz**, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.
- Muñoz-López**, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 105-128.
- Murcia**, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.
- Murcia**, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.
- Murcia**, Napoleón & Melo, Luis Gerardo. Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados.

Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 669 – 682.

Murcia, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.

Murrieta, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 821-834.

Mustard, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 639-680.

Myers, Robert. Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.

Núñez, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.

Ocampo, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 287-304.

Osorio, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1169-1193.

Ospina, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 51 – 81.

Ospina, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 811 – 840.

Ospina-Alvarado, María Camila & Gallo, Linda Brigitte. Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 827-846.

Ossa, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1159-1168.

Ovalle, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 541 – 561.

Oviedo, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 N° 2 (Jul-dic., 2011); pp. 929-943.

Páez, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.

Patiño-Giraldo, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 885-897.

Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.

Paredes, María Teresa; Lega, Leonor I.; Cabezas, Hannia; Ortega, Marjorie E.; Medina, Yeni & Vega, Carolina. Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. Vol. 9 N° 2 (Jun - Dic., 2011); pp. 761 - 768.

Parra, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 455 - 479.

Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.

Pedraza, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.

Peñaranda, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.

Peñaranda, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.

Peñaranda, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.

Peñaranda, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 N° 2 (Jul-dic., 2011); pp. 945-956.

Pérez-Gil, Sara Elena; Paz, Claudia & Romero, Gabriela. Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 847-868.

Pérez-Rodríguez, Irma Leticia. Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 871-882.

Pérez, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

Piedrahíta, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1713-1729.

Pineda, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Pineda, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.

Pinillos, Mónica. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 579 - 591.

Plascencia, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 245 - 267.

Plesnicar, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul. – dic., 2010); pp. 1209-1227.

Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.

Quintero Velásquez, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.

Quiroz, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.

Rausky, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.

- Remorini, Carolina.** Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 961-980.
- Reyes, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios.** La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1039-1050.
- Rivera-González, José Guadalupe.** Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 331-346.
- Robles, Leticia & Pérez, Ana del Carmen.** Expectativas sobre la obligación filial: comparación de dos generaciones en México. Vol. 10 N° 1 (Ene – Jun., 2012); pp. 527-540.
- Rodríguez, Ernesto.** Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.
- Rodríguez, Ernesto.** Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.
- Rodríguez, Ernesto.** Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.
- Rojas, Héctor Mauricio.** La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.
- Rojas, Héctor Mauricio.** Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1595-1618.
- Rosselli, Mónica.** Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.
- Runge-Peña, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro.** Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.
- Runge-Peña, Andrés Klaus.** Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.
- Runge-Peña, Andrés Klaus.** Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNA). Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 269 – 291.
- Salamanca, Luisa Matilde.** Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1117-1129.
- Salazar, Myriam.** Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldós, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia.** Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1491-1512.
- Sánchez, Dairo.** Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
- Sánchez, Paula Vanessa.** La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 453 – 465.
- Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro.** Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.
- Sánchez, Tomás.** Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1675-1711.
- Saucedo, Claudia Lucy.** Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
- Saucedo, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia.** Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 269-286.
- Scheuer, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol.** El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Serrano, Edgar David.** Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
- Serrano, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín.** Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul. – dic., 2011); pp. 769 – 782.
- Sevilla, Teresita María.** “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.
- Sanillán, Laura.** Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 921-932.
- Simões Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane.** Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N° 1 (enero – junio., 2011); pp. 161-172.
- Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana.** Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 393 – 422.
- Soto, Cristian David.** La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 N° 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 611-624.
- Suárez, Martha Cecilia.** Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia.** Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
- Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus.** Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
- Tamayo, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus.** Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.
- Taracena, Elvia.** Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 393 – 409.
- Tobasura, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia.** Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a

- la formación científica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1573-1594.
- Torres**, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 167 – 199.
- Torres**, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iníiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 135 – 154.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Triana**, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Tuñón**, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 903-920.
- Tuñón**, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.179 – 194.
- Umayahara**, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 21 – 49.
- Unda**, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.593 – 610.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 321-330.
- Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1513-1533.
- Uribe**, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (Ene - Jul., 2012); pp. 481 – 494.
- Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.
- Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Valadez**, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 783 – 796.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 949-969.
- Vargas**, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.
- Vázquez-Ceballos**, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 45-60.
- Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 423 – 455.
- Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 709 – 738.
- Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 289 – 320.
- Vera**, José Ángel;Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 943-955.
- Vergara**, Edgar Mario; Montaña, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 226-254.
- Vergara**, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 55 – 80.
- Vergara**, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 105 – 133.
- Villalba**, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 131 - 149.
- Vommaro**, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 191-214.
- Vommaro**, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.
- Wilhelm**, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 339-350.
- Zampieri-Grohmann**, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina . A ética no consumo: qual a percepção da juventude?. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 913-925.
- Zapata**, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1749-1769.
- Zapata**, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1069-1082.
- Zarza**, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1349-1377.
- Zicavo**, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 219 – 234.

Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, Nº 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Actividad física: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Acción discursiva: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Acción política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Adaptación: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Adaptación inclusiva: Aguirre (Vol. 9, 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); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 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); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)
Adolescente infractor: Sánchez (Vol. 10 No. 1)
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)
Agresión: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Agresión entre pares: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Agresión virtual: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2)
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Alumnos y alumnas: León (Vol. 9 Nº 2)
Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Ambiente 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 Crítico del Discurso: Ocampo (Vol. 9, Nº 1)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
Análisis pragmático: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ancianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Anomia: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1); Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Antropología pedagógica: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 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); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2); López, Schnitter (Vol. 8, Nº 2); Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Argumentación pragmatológica: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Vommaro (Vol. 9, Nº 1)
Arqueología-genealogía: Arias (Vol. 9, Nº 2)
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Arte: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Articulaciones: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Arraigo: Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1)
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); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, 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)

- Autoestima:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autoestima en profesores y profesoras: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autoestima profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Ovalle (Vol. 10 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)
Autorregulación: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
Autorregulación académica: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1)
Ayahuasca: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Barrios populares: Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Bebeteca: Mejía (Vol. 8, Nº 2)
Bien público: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bien privado: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bien mixto: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Bienestar y pobreza: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Bienestar general: Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, 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); Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
Blended learning: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, 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); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Calidad de vida: Mielles, Acosta (Vol. 10 No. 1)
Calificación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Calle: Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Callejera: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Callejerización: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Callejeros y Callejeras: Saucedo, Taracena (Vol. 9, 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)
Capacidad de pago: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Calidad: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Capacidades: González (Vol. 6, Nº 2)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Capital social: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Capital humano: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Categorías: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
Castigo: Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Centrales: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Centro de atención infantil: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)
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); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2)
CIF: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
Ciudad: Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Hurtado (Vol. 9, Nº 1)
Ciudad de San Pablo, Brasil: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1)
Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Castillo (Vol. 1, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2)
Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Ciudadanía juvenil: Ocampo (Vol. 9, Nº 1)
Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Ciudades globales: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Coficiente intelectual (CI): Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldívia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Cognición creativa: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Colectivos juveniles: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1)
Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Aguado (Vol. 7, Nº 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2).
Colonia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Competencias: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Complejidad: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Complemento alimenticio: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
Componentes principales: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Comportamiento alimentario: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Comportamiento discursivo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Comportamiento del consumidor: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Comprensión: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)

- Comunicabilidad:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Comunicación: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Comunidad: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Comunidad educativa: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
Comunidades de aprendizaje: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Concepciones: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Concepciones culturales: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Concepciones de infancia: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Concepto: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Conceptos: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
Concepto tiempo: León (Vol. 9 Nº 2)
Condiciones de vida: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Condiciones sociales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Conducta antisocial: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Conductas delictuales: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
Conocimiento – emancipación: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Colegio: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Consentimiento informado: Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Constituyentes inmediatos: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Construcción de identidad: Miele, García (Vol. 8, Nº 2)
Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Construcción de conceptos: León (Vol. 9 Nº 2)
Construcción social de la esfera pública: González (Vol. 10 Nº 1)
Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Construcción y estimación de modelos: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Consumo: González (Vol. 3, Nº 2)
Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Contexto cultural: López (Vol. 9, Nº 2)
Contexto natural: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Contexto social: López (Vol. 9, Nº 2)
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)
Corporeidad: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Cortisol: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
Costa Rica: Menjívar (Vol. 8, Nº 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Cooperación: Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Cooperación internacional: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1)
Crédito: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Crianza: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Martínez, García (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
Crianza de niños: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Crisis socioeconómica: Tuñón, Salvia (Vol. 10 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); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Kropff, (Vol. 9, Nº 1)
Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Cuidado: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Robles, Pérez (Vol. 10 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); Miele, García (Vol. 8, Nº 2); Menkes (Vol. 10, Nº 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
Cultura de paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)
Cultura política: Morfín, (Vol. 9, Nº 1); González (Vol. 10 Nº 1)
Cultura y política: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1)
Cultural identidad: Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Curso vital: Remorini (Vol. 8, Nº 2)
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)
Déficit educativo: Tuñón, Salvia (Vol. 10 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); Medan (Vol. 10 No. 1)
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); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Demografía juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1)

Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2);
Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
Derechos humanos: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, Nº 2); Mielles, Acosta (Vol. 10 No. 1)
Derechos de niños y niñas: Contreras, Pérez (Vol. 9 Nº 2)
Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
Derechos de los pacientes: Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Desajustes psicosociales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Desaparición de la infancia: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Desarrollo: Duek (Vol. 8, Nº 2)
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); López (Vol. 9, Nº 2); León (Vol. 9 Nº 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, Nº 2); López (Vol. 9, Nº 2)
Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo humano: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Remorini (Vol. 8, Nº 2); López (Vol. 9, Nº 2)
Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2); Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desarrollo social y subjetivo: López (Vol. 9, Nº 2)
Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Descentralización: Becker (Vol. 5, Nº 2)
Desempleo juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1)
Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Desigualdades sociales: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Desplazamiento forzado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)
Desprecio: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)

Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar: Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, Nº 2)
Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Dictadura: Amich (Vol. 5, Nº 2)
Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dignidad: Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Dificultades escolares: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Diferencias salariales: González-Rivas (Vol. 10 No. 1)
Diferencias de género: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dinámica: González (Vol. 3, Nº 2)
Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)
Dinámicas y luchas por el reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directrices educativas: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Discapacidad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
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); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1)
Discursos a priori: Arias (Vol. 9, Nº 2);
Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2)
Discursos: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Discursos del Banco Mundial: Ocampo (Vol. 9, Nº 1)
Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
Discriminación étnico-racial: González-Rivas (Vol. 10 No. 1)
Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Disposición agonística: Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales): Bianchi (Vol. 10 Nº 2)
Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Docimología: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Duelo: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Economía del consumidor: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Ecosistema: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Ecosistema comunicativo: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Ecuador: Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Educação 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); Duck (Vol. 8, Nº 2); Guerrero Palma (Vol. 8, Nº 2); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2); B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)

Educación corporal: Lora (Vol. 9, Nº 2)

Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)

Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Educación básica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)

Educación cognitiva temprana: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)

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 familiar: Santillán (Vol. 8, Nº 2)

Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 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); Barreto, (Vol. 9 No. 2)

Educación integral: Lora (Vol. 9, Nº 2)

Educación integrada o globalizada: Lora (Vol. 9, Nº 2)

Educación intercultural: Pinillos (Vol. 10 No. 1)

Educación media: Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1)

Educación moral: Mesa (Vol. 2, Nº 1)

Educación musical: Gómez, (Vol. 9 No. 2)

Educación no formal: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)

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); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)

Educación sexual: Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1)

Educador: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)

Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)

Educadores: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)

Educativas: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)

Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, Nº 2)

Embarazo: Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2)

Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)

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);

Empleabilidad y violencia: Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1)

Empleo: Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1)

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 complementariedad: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)

Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2);

Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)

Enfoques de investigación: Vergara (Vol. 6, Nº 1)

Enfoque Etnográfico: Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1)

Enfoque Holístico: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, Nº 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)

Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)

Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bernal (Vol. 8, Nº 1)

Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, Nº 1)

Entorno social: Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)

Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Entretimiento 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); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)

Equidad desde el principio: Mustard (Vol. 7, Nº 2)

Equidad educativa: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Equidad escolar: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Equidad social: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Ética: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)

Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, Nº 2)

Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)

Escuela: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2)

Escuela: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, 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); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)

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); Morfín, (Vol. 9, Nº 1)

Espacio social: Montaña, (Vol. 10 No. 1)

Expectativas: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)

Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)

Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, Nº 2)

Establecimiento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)

Estado: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)

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)
Estilo comunicativo: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Estudiante: Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
Estudiantes: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Estudiantes resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Estrategia: Báez (Vol. 8, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
Estrategias: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, Nº 1); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
Estructura argumentativa: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Estructuras cognitivas: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Estrés: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
Estress: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Estudios ciberculturales: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Estudio comparativo: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Estudios socioculturales: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Ética del reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Evaluación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Evaluación docente: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Eventos de transferencia: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
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); Rivera-González (Vol. 9, Nº 1)
Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Medan (Vol. 10 No. 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10 No. 1)
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: Montaña, (Vol. 10 No. 1)
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)
Factores sociales: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Faces 20 ESP: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Familia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2); Duek (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Soto (Vol. 10 No. 1)
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)
Financiación: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Figuras parentales: Sánchez (Vol. 10 No. 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Forma hombre emergente: Arias (Vol. 9, Nº 2)
Formación: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); González, Tamayo (Vol. 10 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 concepto: León (Vol. 9 Nº 2)
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, Nº 2); Arias (Vol. 9, Nº 2)
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Formación para el trabajo: Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1)
Formación para la democracia: Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1)
Formación política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
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)
Fortalecimiento de la resiliencia familiar: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Foucault: Bianchi (Vol. 8, Nº 1); Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Fuerzas contenientes: Arias (Vol. 9 Nº 2)
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 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); Carrillo (Vol. 9, Nº 2); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)
Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

- Gestión educativa:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Giro de-colonial:** Botero (Vol. 8, N° 1)
- Globalización:** Arias (Vol. 5, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Guerra (Vol. 7, N° 1)
- Gobierno:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N°1); Álvarez (Vol. 10 N° 2)
- Gobernanza:** Álvarez (Vol. 10 N° 2)
- Gramática:** Bernal (Vol. 8, N° 1)
- Grandes aglomerados urbanos:** Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
- Grupos insurgentes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
- Gubernamentalidad:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N°1)
- Guerra interna:** Castellanos (Vol. 9, N°1)
- Guerreros:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
- Habilidades de pensamiento:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
- Habilidades sociales:** Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Habitar:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
- Herramientas metodológicas:** Hecht, García (Vol. 8, N° 2)
- Hermandad virtual:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Hermenéutica:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
- Heterotopías:** Runge (Vol. 6, N° 1)
- Hijos:** Micolta (Vol. 5, N° 1)
- Hijas:** Micolta (Vol. 5, N° 1)
- Hijos e hijas:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Historia:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); González (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Historia de familia:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
- Historia del siglo XX:** Menjívar (Vol. 8, N° 2)
- Historización del territorio:** Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 N° 2)
- Homoerotismo:** Gallego (Vol. 9 N° 2)
- Homosexualidad:** Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1)
- Hologramía:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)
- Hospicios:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
- Hostigamiento entre pares:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)
- Huérfanos:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
- Ideas y pensamientos suicidas:** Valadez, Amezcuca, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
- Identidad:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Espinosa (Vol. 7, N° 1); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10 N° 2)
- Identidad sexual y códigos visuales:** Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2)
- Identidad ciudadana:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Identidad cultural:** Pérez-Rodríguez (Vol. 10 N° 2)
- Identidad narrativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Identidad nacional:** Pérez-Rodríguez (Vol. 10 N° 2)
- Identidad profesional:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
- Identidad social:** Guaraná (Vol. 7, N° 1)
- Identidades juveniles:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Identidades políticas:** Ocampo (Vol. 9, N°1)
- Identidad y moralidad:** Echavarría (Vol. 1, N° 2)
- Identificaciones étnicas:** Hecht, García (Vol. 8, N° 2)
- Ideología neoliberal:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N°1)
- Imagen corporal:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 N° 2)
- Imágenes cultura de consumo:** Espinosa (Vol. 7, N° 1)
- Imágenes culturales:** Mosqueira (Vol. 8, N° 1)
- Imaginario:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Hurtado (Vol. 6, N° 1); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1)
- Imaginario colectivo:** Castillo (Vol. 5, N° 2)
- Imaginario de profesores:** Murcia (Vol. 6, N° 2)
- Imaginario sobre universidad:** Murcia (Vol. 7, N° 1)
- Imaginario social:** Murcia (Vol. 6, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2)
- Impostura:** Oviedo, García (Vol. 9 N° 2)
- Implicaciones:** Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 N° 2)
- Inclusión:** Arias (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2)
- Independencia:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
- Indicador sintético:** Aguado (Vol. 7, N° 2)
- Indicadores:** Myers (Vol. 1, N° 1)
- Individuación:** Gómez (Vol. 7, N° 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)
- Individuo:** Hernández (Vol. 3, N° 1)
- Inequidades territoriales:** Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)
- Infancia:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Duek (Vol. 5, N° 1); Runge (Vol. 6, N° 1); Bianchi (Vol. 8, N° 1); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Miele, García (Vol. 8, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1); Miele, Acosta (Vol. 10 No. 1); Duque, Parra (Vol. 10 N° 2); Bianchi (Vol. 10 N° 2)
- Infancia temprana:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Infancia y adolescencia:** Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
- Infecciones de transmisión sexual:** Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1)
- Infinito:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Informática educativa:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
- Infractor:** Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
- Infracción adolescente:** González-Laurino (Vol. 10 N° 2)
- Iniciación sexual:** Gallego (Vol. 9 N° 2)
- Inmigración:** Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1)
- Inserción laboral:** Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1)
- Institución:** Hincapié (Vol. 9, N° 2)
- Institución educativa:** Ghiso (Vol. 10, N° 2)
- Institucionalización:** Márques (Vol. 9, N° 2)
- Institución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2)
- Instituciones:** Gillman (Vol. 8, N° 1)
- Instituciones asistenciales:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
- Instituciones de formación de docentes:** Castro (Vol. 8, N° 1)
- Instituciones educativas:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
- Instituciones intermedias:** Hincapié (Vol. 9, N° 2)
- Instituciones para la juventud:** Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Instituido e instituyente:** Bonilla (Vol. 8, N° 2)
- Instrumentos de registro:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
- Integración social:** Villalba (Vol. 8, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)

- Intento suicida:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
- Interacción:** Páez (Vol. 7, Nº 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
- Interacción familiar:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
- Interacción social:** Montaña, (Vol. 10 No. 1)
- Interés superior de niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, Nº 2)
- Interferencia lingüística:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Internamiento:** Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Interpenetración:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
- Intervenciones urbanas:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)
- Intervención familiar:** Hernández (Vol. 3, Nº 1)
- Intervención psicosocial y educativa:** Pinillos (Vol. 10 No. 1)
- Intervención sistémica:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)
- Intervenciones tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
- Intersectorialidad:** Hincapié (Vol. 9, Nº 2)
- Intimidación:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1); **Paredes**, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
- Intimididad:** Luna (Vol. 5, Nº 1)
- Inversión parental:** Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
- Investigación:** Hecht, García (Vol. 8, Nº 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
- Investigación cualitativa:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1)
- Investigación en ciencias sociales:** López (Vol. 3, Nº 1)
- Investigación en crianza:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Investigación-intervención:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Jardines maternos:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
- Japón:** Menkes (Vol. 10, Nº 1)
- Joven:** Soto (Vol. 10 No. 1)
- Joven desplazado:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)
- Joven indígena migrante:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
- Joven indígena rural:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
- Jóvenes:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1); Hurtado (Vol. 9, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1); Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarrea (Vol. 10 No. 1); Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
- Jóvenes adolescentes:** Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
- Jóvenes de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
- Jóvenes en riesgo social:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, Nº 1)
- Jóvenes en situación de calle:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Jóvenes/juventud:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
- Jóvenes escolarizados:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
- Jóvenes rurales:** Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1)
- Jóvenes pobres:** Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
- Jóvenes universitarios:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Jóvenes y política:** Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Juego:** Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)
- Juegos cooperativos:** Serrano (Vol. 4, Nº 2)
- Juegos intercolegiados:** Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)
- Juicio:** Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
- Juicio estético:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
- Justicia:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Justificaciones Morales:** Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
- Juventud:** Molinari (Vol. 4, Nº 1); Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); 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); Vommaro (Vol. 9, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Rivera-González (Vol. 9, Nº 1); Menkes (Vol. 10, Nº 1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1); González (Vol. 10 Nº 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1);
- Juventud desfavorecida:** Medan (Vol. 10 No. 1)
- Juventud rural:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
- Juventudes:** Domínguez, Castilla (Vol. 9, Nº 1)
- Kohlberg:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)
- Lectura:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2)
- Lengua materna (L1):** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Lenguas extranjeras (L2, L3, L4):** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Lenguaje:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2)
- Lenguaje verbal:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)
- Lévinas:** Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
- Libre comercio:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
- Ligas Agrarias:** Vommaro (Vol. 9, Nº 1)
- Línea de fuerza:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Litoral pacífico colombiano:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Lo joven:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Lo público:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
- Lugar:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Lugares persistentes:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Madre:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10 No. 1)
- Madres adolescentes:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
- Maduración cerebral:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)
- Maestros y guerra:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
- Maestros y maestras:** Castro (Vol. 8, Nº 1)
- Maestros y maestras resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Maltrato infantil:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)

- Maltrato entre iguales:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
- Mapuche:** Kropff, (Vol. 9, N° 1)
- Maracaibo:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
- Marginalidad:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Menjívar (Vol. 8, N° 2)
- Masculinidad:** Gallego (Vol. 9 N° 2)
- Masculinidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
- Mass media:** Vélez (Vol. 7, N° 1)
- Maternaje:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)
- Maternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9 N° 2); Peñaranda (Vol. 9 N° 2)
- Mecanismos de participación y recursos:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1)
- Mecanismos para la participación democrática:** Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1)
- Medición y análisis de pobreza:** Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2)
- Mediaciones:** Muñoz (Vol. 5, N° 1)
- Mediaciones tecnológicas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Memoria semántica:** García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
- Menores:** Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
- Menores infractores:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 N° 2)
- Menoridad legal:** Márques (Vol. 9, N° 2)
- Mentalización:** Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2)
- Mercado de trabajo:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
- Mercado humanitario:** Taracena (Vol. 8, N° 1)
- Metacognición:** Jaramillo, Montaña, Rojas
- Método biográfico:** Vázquez (Vol. 7, N° 1); Ramirez (Vol. 4, N° 2)
- Método clínico:** Álvarez (Vol. 10 N° 2)
- Método crítico:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1)
- Método de la Pirámide:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
- Metodología:** López (Vol. 3, N° 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1)
- Metodología creativa:** Lora (Vol. 9, N° 2)
- México:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2); Gallego (Vol. 9 N° 2)
- Migración:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)
- Migración internacional:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Soto (Vol. 10 No. 1)
- Migración México-Estados Unidos:** Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Migración urbana y juventud:** Soledad (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Migración rural:** Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1)
- Militancia:** Kropff, (Vol. 9, N° 1)
- Mito:** Gómez (Vol. 7, N° 1)
- Modelación matemática:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Modelo:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
- Modelo argumentativo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Modelo conceptual:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Modelo probit bivariado:** Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2)
- Modelo transaccional:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Modelos de atención:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
- Modelos logit-probit:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
- Modernidad:** Mesa (Vol. 2, N° 1)
- Monitoreo:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)
- Moral católica:** Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Movilidad social:** Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2)
- Movilización armada:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Castellanos (Vol. 9, N° 1)
- Movimiento:** Remorini (Vol. 8, N° 2)
- Movimiento juvenil:** Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 N° 2)
- Movimientos de desocupados:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)
- Movimientos de desocupados y desocupadas:** Vázquez (Vol. 7, N° 1)
- Movimientos estudiantiles:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Movimientos sociales:** Guaraná (Vol. 7, N° 1); Morfin, (Vol. 9, N° 1)
- Multidisciplinariedad:** Quintero (Vol. 3, N° 1)
- Mundo de la vida:** Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1)
- Mundos de vida:** Muñoz (Vol. 5, N° 1)
- Mundo do trabalho e movimentos grevistas:** De Oliveira (Vol. 8, N° 1)
- Música:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Música popular:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
- Nacimiento prematuro:** Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2)
- Narrativa:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1)
- Narrativas:** Vázquez (Vol. 7, N° 1)
- Narrativas ejemplarizantes:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2)
- Narrativas e interacciones:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2)
- Naturalización de la agresión:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
- Negociación:** Serrano (Vol. 4, N° 2)
- Neurobiología:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Niñez:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); González (Vol. 3, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Luciani (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Menjívar (Vol. 8, N° 2); Díaz (Vol. 8, N° 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2);
- Niña:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
- Niñas:** Castrillón (Vol. 5, N° 1); Carrillo (Vol. 9, N° 2)
- Niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2)
- Niñez:** Hincapié (Vol. 9, N° 2), Contreras, Pérez (Vol. 9 N° 2)
- Niñez en situación de calle:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1)
- Niñez indígena:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
- Niño:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Carrillo (Vol. 9, N° 2)
- Niños:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraquirre (Vol. 8, N° 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1);

Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 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 de la calle: Murrieta (Vol. 8, No. 2)
Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, No. 2); Salamanca (Vol. 8, No. 2); Martins, Castro (Vol. 9, No. 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, No. 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, No. 2); Cárdenas (Vol. 8, No. 2)
Niños y niñas indígenas: Hecth, García (Vol. 8, No. 2)
Niños y niñas menores en el hogar: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, No. 2)
Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, No. 2)
Norma social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, No. 2)
Nutrición: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 No. 2)
Novísima retórica: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
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)
Obesidad: Duque, Parra (Vol. 10 No. 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 No. 2)
Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, No. 2)
Obligación filial: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, No. 2)
Obstáculos cognitivo-emotivos: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Ocio y deporte: Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, No. 2)
Orfandad: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 No. 2)
Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, No. 2)
Organizaciones de la sociedad civil: Girardo, Siles (Vol. 10, No. 1)
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) Menkes (Vol. 10, No. 1)
Otaku: Menkes (Vol. 10, 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); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, No. 2); Soto (Vol. 10 No. 1)
Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, No. 2)
Paisagem: Fagundes, Piuzeira (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); Díaz (Vol. 8, No. 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, No. 1), Contreras, Pérez (Vol. 9 No. 2)

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): Lobet, Rodríguez (Vol. 5, No. 2)
Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, No. 1)
Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, No. 1)
Participación juvenil: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, No. 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, No. 1)
Pantallas: Duque, Parra (Vol. 10 No. 2)
Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, No. 2)
Patologización: De la Vega (Vol. 8, No. 1)
Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, No. 2)
Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, No. 1)
Paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, No. 1)
Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, No. 1)
Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, No. 2-Especial)
Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, No. 2-Especial)
Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, No. 2)
Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, No. 1)
Perdida por muerte: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 No. 2)
Performatividad: Espinosa (Vol. 7, No. 1)
Periferias: De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)
Percepción: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 No. 2)
Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, No. 1)
Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, No. 2-Especial)
Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, No. 1)
Plan de superación profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Pluralismo moral: Bonilla (Vol. 8, No. 2)
Población: Aguirre (Vol. 8, No. 1)
Pobreza: De la Vega (Vol. 8, No. 1); Oviedo, García (Vol. 9 No. 2)
Poder: Sánchez (Vol. 7, No. 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, No. 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, No. 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, No. 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)
Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, No. 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, No. 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, No. 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, No. 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, No. 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, No. 1); Gillman (Vol. 8, No. 1); Kropff, (Vol. 9, No. 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, No. 1); Vommaro (Vol. 9, No. 1)
Políticas: Muñoz (Vol. 1, No. 1)
Política de salud: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, No. 1)
Política educativa para la primera infancia: Mejía (Vol. 8, No. 2)
Política pública: Villalba (Vol. 8, No. 1)
Políticas públicas: Hincapié (Vol. 9, No. 2); Contreras, Pérez (Vol. 9 No. 2)
Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, No. 2-Especial)
Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, No. 2-Especial)

- Práctica estudiantil:** Guevara (Vol. 7, N° 1)
- Política en educación superior:** Murcia (Vol. 7, N° 1)
- Políticas laborales:** Pedraza (Vol. 6, N° 2)
- Políticas públicas:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
- Políticas públicas de infancia:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
- Políticas sociales:** Llobet (Vol. 4, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)
- Pós-colonialismo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1)
- Postmodernismo:** Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
- Posmodernidad:** Menkes (Vol. 10, N°1)
- Potencia:** Piedrahita (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Práctica educativa:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
- Prácticas cotidianas:** Barragán (Vol. 8, N° 1)
- Prácticas culturales:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
- Prácticas de articulación educativa:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
- Prácticas de cuidado:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
- Prácticas de juego:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
- Prácticas de subjetivación:** Hurtado (Vol. 9, N°1)
- Prácticas institucionales:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2)
- Prácticas de riesgo:** Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, N° 2)
- Prácticas juveniles:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Prácticas pedagógicas:** Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1)
- Prácticas políticas:** Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N°1)
- Prácticas psicológicas:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2)
- Prácticas y discursos sociales:** Saucedo (Vol. 4, N° 1)
- Pragmatismo:** De la Vega (Vol. 8, N° 1)
- Preadolescencia:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
- Prevención:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Egas, Salao (Vol. 9 N° 2)
- Primera infancia:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
- Primeros tres años de vida:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Problematización:** Bianchi (Vol. 10 N° 2)
- Proceso migratorio:** Pinillos (Vol. 10 No. 1)
- Procesos cognitivos:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Procesos de adquisición:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)
- Procesos de subjetivación:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Procesos de subjetivación juvenil:** Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Proceso enseñanza-aprendizaje:** Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1)
- Procesos exploratorios:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Procesos generativos:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Producciones culturales:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Profesión:** Ospina (Vol. 2, N° 2)
- Profesoras y estudiantes:** Murcia (Vol. 6, N° 2)
- Profesores:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Profesoras y resiliencia en la escuela:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
- Programa social:** Medan (Vol. 10 No. 1)
- Programa de crecimiento y desarrollo:** Peñaranda (Vol. 9 N° 2)
- Programas de salud:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Programas no escolarizados:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Programas no formales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Programas sociales:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N°1)
- Progreso:** Molinari (Vol. 4, N° 1)
- Prostitución:** Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
- Protagonismo juvenil:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)
- Protección integral:** Galvis (Vol. 7, N° 2)
- Protocolos metodológicos de investigación:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)
- Proyecto:** Báez (Vol. 8, N° 1)
- Proyecto de estudio:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)
- Proyecto de vida:** Medan (Vol. 10 No. 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
- Proyectos:** De la Vega (Vol. 8, N° 1)
- Psicoanálisis:** De la Vega (Vol. 8, N° 1); Egas, Salao (Vol. 9 N° 2)
- Psicología política:** Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1)
- Psicología del desarrollo:** Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
- Psicología evolucionista:** Aguirre (Vol. 9, N° 2)
- Pública:** Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Público:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1)
- Rap:** Vélez (Vol. 7, N° 1)
- Racionalidad:** González (Vol. 3, N° 2)
- Racismo:** Cardoso (Vol. 8, N° 1)
- Razonamiento:** Plascencia (Vol. 8, N° 1)
- Realidad social:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
- Reality:** Runge (Vol. 6, N° 1)
- Reconocimiento:** Llobet (Vol. 4, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2)
- Recompensa:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 N° 2)
- Redes:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Reflexión:** López (Vol. 3, N° 1)
- Reforma del Estado:** Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Reforma educativa:** Aparicio (Vol. 7, N° 1)
- Reforma instruccionalista:** Ossa (Vol. 8, N° 2)
- Reflexividad dialógica:** Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1)
- Regla sociomorales:** Plascencia (Vol. 8, N° 1)
- Reivindicaciones:** Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
- Relaciones adulto joven:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
- Relaciones de poder:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
- Relaciones institucionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
- Relaciones intergeneracionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 N° 2)
- Religión:** B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
- Remesas:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Rendición de cuentas:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
- Rendimiento académico:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1)
- Representación:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Llobet (Vol. 4, N° 1)
- Representación mental:** Álvarez (Vol. 10 N° 2)

Representación social: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)

Representación verbal: Parra (Vol. 8, Nº 1)

Representación visual: Parra (Vol. 8, Nº 1)

Representaciones de género: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, Nº 2)

Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1)

Resiliencia: Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1)

Resiliencia educativa: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)

Resignificación: López (Vol. 3, Nº 1)

Resistencia: Duek (Vol. 8, Nº 2)

Resistencias: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)

Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Riesgo: Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)

Riesgo social: González-Laurino (Vol. 10 Nº 2)

Riesgo alimentario: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)

Riesgos asociados: Pinillos (Vol. 10 No. 1)

Restablecimiento de derechos: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)

Rol y perfil profesional: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)

Roles sociales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Roles generacionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Romanticismo: Gómez (Vol. 7 Nº 1)

Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Saber: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Saberes: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)

Saberes populares: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2)

Salud: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2)

Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)

Salud mental: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)

Salud pública: Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)

Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Santo Daime: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)

Sassen: Guerra (Vol. 7, Nº 1)

Secularización: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)

Segunda modernidad: Luciani (Vol. 8, Nº 2)

Sedentarismo: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)

Selección sexual: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)

Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, Nº 1)

Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)

Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Sentidos del perder y del ganar: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)

Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, Nº 2)

Servicios sociales: Osorno, Aguado (Vol. 8, Nº 2)

Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)

Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)

Sexualidad: Bonilla (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9 Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10 No. 1)

Sí mismo: Luna (Vol. 5, Nº 1)

Sicología social: Cordini (Vol. 3, Nº 1)

Siglo XX: Feixa (Vol. 4, Nº 2)

Significaciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Significado: Guevara (Vol. 7, Nº 1)

Sistémica: Quintero (Vol. 3, Nº 1)

Sistema Nacional de Bienestar Familiar: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)

Sistema de Protección: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)

Símbolo: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)

Simultaneidad: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)

Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)

Sobrepeso: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)

Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)

Socialidad: Castillo (Vol. 1, Nº 2)

Socialización: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Miele, García (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)

Socialización-resocialización: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)

Sociedad: Miele, García (Vol. 8, Nº 2)

Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Sociedad de la información: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)

Sociedad del conocimiento: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)

Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)

Sociedad tecnológica: Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2)

Socio-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)

Sordos y sordas: Patiño-Giraldo (Vol. 9 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); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); González (Vol. 10 Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1)

Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)

Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Sujeto: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)

Sujeto político: Luna (Vol. 5, Nº 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)

- Sujetos institucionales:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sustracción familiar: Carrillo (Vol. 9, Nº 2)
Tácticas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Tarea de movimiento: Lora (Vol. 9, Nº 2)
TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad): Bianchi (Vol. 10 Nº 2)
Tecnología: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, Nº 2)
Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Tecnologías de poder: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
Televisión: Duek (Vol. 5, Nº 1)
Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Temporalidades panópticas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: 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)
Terapia familiar: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Sánchez (Vol. 10 No. 1)
Tercer regulador: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
TICs: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, Nº 1)
TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, Nº 2)
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)
Trabajadores agrícolas: Menjivar (Vol. 8, Nº 2)
Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 2)
Trabajo grupal: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Transcultural: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Transferencia: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Transformaciones estructurales en Argentina: Aparicio (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)
Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
Trastorno disocial: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Trauma: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Trayectoria social: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Unesco: Umayahara (Vol 2, Nº 2)
Unidad indivisible: Lora (Vol. 9, Nº 2)
Unidades semánticas y léxicas: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, 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)
Uso del condón: Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10 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); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Validación: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, Nº 1); Santillán (Vol. 8, Nº 2)
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 afectivo: Sánchez (Vol. 10 No. 1)
Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Vínculo madre-hijo o madre-hija: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
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); Márques (Vol. 9, Nº 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
Violencia escolar: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
VO₂max: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Vulnerabilidad: Rivera-González (Vol. 9, Nº 1)
Vulnerabilidad social: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2); González-Laurino (Vol. 10 Nº 2)
Vulnerabilidades: De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)
Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2)
WISC-R: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
WAIS: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Yo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)

CONVOCATORIA NÚMERO MONOGRÁFICO SOBRE

**“MOVIMIENTOS JUVENILES, PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE JÓVENES Y
POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUD EN IBEROAMÉRICA Y EL CARIBE”**

**REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD,
VOLUMEN 12 NÚMERO 2 DE JULIO-DICIEMBRE DE 2014**

En los últimos treinta años, se han concretado avances relevantes en el campo de las políticas públicas de juventud, pero las mismas no han logrado convocar efectivamente a las nuevas generaciones, al ofrecer espacios exageradamente institucionalizados para la participación juvenil y no responder con programas pertinentes y a la altura de los principales problemas que aquejan a las juventudes de Iberoamérica, en diversas medidas y formatos.

Alternativamente, se han ido gestando diversas formas de participación juvenil autónoma, al margen de las correspondientes políticas públicas, que han logrado canalizar más y mejor el creciente “malestar” existente en las nuevas generaciones, que perciben constantemente que aún en contextos de crecimiento económico sostenido, la exclusión que los afecta no cede, y aunque las desigualdades sociales medidas en términos de ingresos también comienzan a disminuir, ello no ocurre con otras desigualdades, especialmente las que separan a las generaciones.

En el plano internacional, las protestas griegas, la primavera árabe y el movimiento Occupy Wall Street constituyen tres ejemplos representativos del alcance de estos movimientos, que pese a responder a causas locales y nacionales distintas, se enmarcan en dinámicas en red, en un contexto de una crisis financiera global, que afecta con particular virulencia a los jóvenes. En el plano iberoamericano, a la irrupción del movimiento de indignados en España y otros países altamente desarrollados y de los estudiantes chilenos en la escena pública (imitados incluso en otros contextos nacionales, como Colombia y Brasil, entre otros, aunque en menor medida) se ha sumado la presencia en las calles del movimiento mexicano “Yo soy 132”, mostrando claramente que la supuesta “apatía”

juvenil no era más que un mito del que mucho se hablaba pero que poco reflejaba el estado de ánimo de las nuevas generaciones, interesadas en la participación ciudadana, pero no dispuestas a aceptar los “formatos” que se les ofrecían (a través de partidos políticos que no cuentan con niveles de legitimidad ni siquiera mínimos para tales propósitos, por ejemplo).

Los nuevos movimientos juveniles muestran escasos parecidos con los más tradicionales, pero no por ello tienen menos pujanza y entusiasmo al momento de expresar sus reivindicaciones, centradas en el reclamo de “una educación pública, gratuita y de calidad” y/o mayor transparencia en la gestión pública, una mayor pluralidad de enfoques y puntos de vista en los medios masivos de comunicación, o que defienden activamente la posibilidad de instaurar prácticas políticas al margen de la institucionalidad tradicional basadas en la no-violencia, el antimilitarismo, con participación directa, por fuera de las jerarquías y los liderazgos y con un fuerte componente cultural y estético. Se trata, por tanto, de respuestas autónomas, gestadas desde los propios grupos juveniles, que rechazan -en paralelo- las políticas públicas de juventud que solo han pretendido “entretener” y/o “controlar” a las nuevas generaciones, que han sido presentadas por las grandes cadenas mediáticas -además- como el nuevo “enemigo” a combatir.

La propia gestión de las políticas públicas de juventud ha ido decantando “aprendizajes” relevantes, asumiendo que el enfoque predominante hasta el momento, centrado en la creación de espacios específicos para la juventud (casas de la juventud, tarjeta joven, etc.) ha fracasado, mientras -a la vez que- los movimientos de mujeres han logrado más y mejores impactos, operando sobre la base de incorporar la “perspectiva de género” en

todas las políticas públicas, lo cual ha llevado a proponer un modelo alternativo en el campo de las políticas de juventud, centrado en el objetivo de dotar de una “perspectiva generacional” al conjunto de las políticas públicas, dándole la necesaria continuidad a los esfuerzos que se despliegan en relación a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, buscando también las conexiones correspondientes con las políticas públicas destinadas a adultos y a ancianos, siguiendo el ciclo de las edades correspondientes.

Pero entre las definiciones teóricas y las realidades efectivas, existen notorias distancias, diferentes según los casos nacionales en los que se revisen estas particulares dinámicas. Ello justifica e invita a reflexionar profundamente sobre las implicancias de fondo y de forma que tales variantes implican, analizando los esfuerzos que se están realizando en los diferentes países de la región, teniendo centralmente en cuenta los diversos contextos (económicos, sociales, políticos y culturales) en que tales políticas públicas operan. En dicho marco, ya no tienen tanto sentido algunas preguntas que fueron centrales en el pasado reciente: ¿existen o no políticas de juventud?; ¿hay voluntad política en los gobiernos para encarar respuestas diferentes a las tradicionales en este campo? En su lugar surgen otras más fértiles en la búsqueda de modelos alternativos: ¿cómo responder proactivamente a las crecientes violencias relacionadas con jóvenes?; ¿cómo lograr más y mejores inserciones laborales efectivas para las nuevas generaciones?; ¿cómo construir entornos más saludables para el desarrollo juvenil?; ¿cómo canalizar más y mejor las evidentes energías juveniles hacia el desarrollo humano en nuestras sociedades?; ¿Cuáles son las prácticas políticas alternativas con participación de jóvenes que ayudan a instaurar órdenes más democráticos en nuestros países?; ¿Cuáles son los sentidos y los principios que regulan las prácticas de participación política de los y las jóvenes en iberoamérica?, que comienzan a orientar estudios e investigaciones específicas.

En términos comparados, incluso, deberíamos poder responder (con pertinencia y con las evidencias correspondientes) si por

ejemplo- en el marco de países con gobiernos “progresistas” se logran mejores resultados en este campo, que en el marco de países con gobiernos “conservadores”, o si en el marco de economías dinámicas se logran impactos más o menos equitativos (o diferenciales) en los diferentes sectores poblacionales, comparando con aquellos países donde los efectos de la crisis se han hecho sentir en mayor medida, o por qué en algunas sociedades algunas propuestas (como la despenalización del aborto, la legalización de las drogas o el matrimonio igualitario, entre otras) se abren camino, mientras en otras no ocurre lo mismo.

En cuanto a las nuevas formas de participación política, esta misma perspectiva comparada puede permitir poner de relieve las distintas tácticas y estrategias utilizadas en los movimientos juveniles antes señalados, que aúnan antiguas formas de movilización colectiva (herederas de los movimientos estudiantiles, urbanos y contraculturales del siglo XX) con nuevas formas de protesta (que nacen y se expanden viralmente a partir de las redes sociales y del ciberespacio, bajo la influencia de los movimientos por una globalización alternativa del siglo XXI). Las preguntas de investigación pertinentes pueden ser: ¿Qué es lo que lleva a los jóvenes a participar en estos movimientos? ¿Cuál es el papel de internet y de las redes sociales en la organización social de la protesta? ¿Cómo reaccionan las instituciones frente a las demandas de los jóvenes? ¿Cómo influyen dichos movimientos en las políticas públicas y especialmente en las políticas de juventud?

En este marco, este número monográfico de la revista recibirá artículos procedentes de investigaciones que hagan el balance de la investigación producida a nivel local y nacional en los últimos cinco años, del estilo de los realizados recientemente por parte del Grupo de Trabajo de Juventud y Prácticas Políticas de Clacso, con el apoyo de la Unesco, para el Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina, con la intención de construir un gran mosaico colectivo en este campo, vinculando dinámicamente prácticas juveniles y políticas públicas de juventud; o aquellos desarrollados en el marco de la Red Iberoamericana de

Postgrados en Infancia y Juventud – RedINJU y del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud avalado por Clacso y con participación de diversas Universidades Latinoamericanas entre las que se destacan, La Universidad Católica de Sao Paulo de Brasil, el Colegio de la Frontera de México y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales en Colombia. Es básico que los artículos cuenten con una mirada holística, amplia y abarcadora, estableciendo las fuentes que nutren la investigación. Los artículos se empiezan a recibir a partir de este momento, hasta el 30 de octubre de 2013. Es importante que los autores de los artículos tengan en cuenta los criterios para autores que establece la Revista para su escritura, y que se encuentran en la dirección: <http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>. Los artículos deben ser subidos a la plataforma Open Journal System que se encuentra en esta dirección.

Los editores asociados de esta convocatoria son Ernesto Rodríguez de Uruguay, Carles

Feixa de España, Sara Victoria Alvarado de Colombia, Pablo Vommaro de Argentina, Silvia Borelli de Brasil, Oscar Dávila de Chile, Ana Isabel Peñate de Cuba, Mónica Franch Gutiérrez de Brasil y Mariana Chaves de Argentina, que harán la revisión y selección correspondiente de los artículos.

Este número es convocado por la Red de Revistas Científicas de Juventud compuesta por la Revista Última Década de Chile, la Revista Estudio de Cuba, la Revista de Ciências Sociais–Política & Trabalho, de Brasil, la Revista Argentina de Estudios sobre Juventudes y la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Colombia. También convoca a este número monográfico el grupo de trabajo de Clacso “Juventud y prácticas políticas en América Latina y el Caribe”, la red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud–RedINJU y el Programa de investigación postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

CONVOCATORIA NÚMERO MONOGRÁFICO SOBRE:

“INFANCIAS, INSTITUCIONES SOCIALES Y CONTEXTOS POLÍTICOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD VOLUMEN 13 NÚMERO 1 DE ENERO-JUNIO DE 2015

Con el objetivo de contribuir a la construcción de un “estado del arte” sobre los Estudios de Infancia en América Latina, la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y el Grupo de Trabajo Clacso: Juventud, infancias: políticas, culturas e instituciones sociales en América Latina, abren la presente convocatoria a trabajos de investigación que serán publicados en un número monográfico, cuya indagación de base puede ser colocada en los siguientes términos:

¿Cuáles son las prácticas sociales, políticas y culturales que configuran la infancia como categoría social y grupo poblacional en el contexto latinoamericano y del Caribe contemporáneo?

Así, este número monográfico de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud estará abierto a recibir artículos de investigación que dialoguen con alguno de los siguientes tres ejes de problematización:

(1) Esfera institucional (instituciones estatales, sociales y culturales), (2) esfera de derechos (procesos de desigualdad/exclusión y acciones de ampliación de derechos) y (3) esfera contextual (situaciones de participación social, conflicto sociopolítico y violencias). Por un lado, la pluralidad de infancias e identidades infantiles implica reconocer la existencia de múltiples posibilidades en las relaciones e interacciones con niños y niñas, las cuales se desarrollan en diversos contextos sociales, culturales e históricos.

Por otro lado, el señalamiento respecto de la singularidad de la infancia abre su problematización como categoría e institución social. La niñez latinoamericana comenzó a ser problematizada a finales del siglo XIX, a partir de su vinculación con el análisis de las cuestiones sociales de la época. El inicio del siglo XX coincidió con la emergencia de la infancia como objeto de disputa política, así como de conocimiento e intervención, los cuales comenzaron a ser incluidos en los debates regionales y en los contextos nacionales acerca de la construcción del estado y la sociedad, lo cual implicó, por parte de diferentes estamentos, debates y discusiones acerca del diseño y puesta en marcha de organizaciones y establecimientos en los que se producía y regulaban las interacciones sociales con la “infancia”. Los modos de regulación de la infancia y la familia en las políticas públicas, las diferentes categorías jerárquicamente organizadas para nombrar distintos tipos de infancia y los dispositivos de gobierno, son líneas de indagación en esta convocatoria.

La construcción de categorías y formas legítimas de infancia no se tradujo de manera directa en formas de subjetividad y experiencias infantiles. Una pluralidad de conflictos, negociaciones, formas “otras” permanecieron sin ser nombradas, operando históricamente, hasta que los estudios de infancia dejaron de mirar sólo a las instituciones y las abrieron en la miríada de relaciones, microconflictos, interacciones y sentidos que las componen, y dieron lugar a aproximaciones que miraran a los niños y niñas en sus contextos cotidianos. La redefinición de las formas familiares, de lo público y lo privado, de los modos de estar en la escuela, de la politicidad de la vida cotidiana, etc., forman parte de las preguntas y tópicos que emergen de esta línea de indagación.

Uno de los procesos que ha motorizado las transformaciones y redefiniciones antedichas es la incorporación del marco de derechos de niños, niñas y adolescentes a partir de la suscripción, por todos los países de América Latina, de la Convención Internacional de Derechos de Niños y de Niñas (CDN). Heredera, en su impacto en América Latina y El Caribe, de los debates en el marco de los Congresos Panamericanos

del Niño, puede perseguirse en la región un temprano compromiso con la definición del bienestar infantil y las obligaciones del Estado. No obstante, diversos señalamientos han puesto el foco en la limitación del impacto de la Convención Internacional de Derechos de Niños y de Niñas, en los contextos sociales e institucionales en que transcurre la vida de los niños y las niñas. Asimismo, otros dos grupos de cuestionamientos señalan el nivel de los impactos logrados. Por un lado en relación con la tensión entre la idea universalista de “niño” contenida en el plano normativo y las desigualdades sociales entre niños concretos. Por otro, se visibilizan las tensiones entre derechos de las mujeres y derechos de los niños y de las niñas a partir de los supuestos de familia movilizadas en la idea de derechos de la niñez. Finalmente, otras líneas de investigación convergen en colocar un énfasis en la institucionalidad destinada a implementar los derechos como políticas públicas o reformas normativas.

Dirigir, por último, la mirada a las formas de imbricación de los contextos de vida latinoamericanos y del Caribe con las formas de subjetivación y participación infantiles, abre a considerar las desigualdades, los conflictos, la pobreza, como escenarios de vida.

Partiendo de estas perspectivas, la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud aguarda el envío de artículos a partir de la fecha, hasta el 30 de junio del año 2014.

Los artículos deberán ser subidos al sistema Open Journal System de la revista: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/index%22>

Los editores asociados de esta convocatoria son Héctor Fabio Ospina, director-editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y René Unda, Valeria Llobet y Silvia Borelli, coordinadores del Grupo de Trabajo Clacso: Juventud, infancias: políticas, culturas e instituciones sociales en América Latina y el Caribe, que harán la revisión y selección correspondiente de los artículos.



Convocatoria para recepción de artículos Revista Última Década N°39, diciembre 2013

A partir de la próxima entrega de la Revista Última Década, correspondiente al volumen 39 del segundo semestre de 2013, comenzará una nueva época en la edición de la revista.

Luego de veinte años de publicación ininterrumpida por parte del Centro de Estudios Sociales CIDPA de Valparaíso, la gestión académica y editorial, publicación y difusión de la Revista Última Década pasará a ser responsabilidad de un consorcio de instituciones académicas agrupadas en el Proyecto Anillo de Investigación en Ciencias Sociales «Juventudes. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo», proyecto de investigación que cuenta con el financiamiento de Conicyt Chile.

La motivación y propósito fundamental de este cambio en la revista se orienta hacia su fortalecimiento como publicación periódica y amplitud en su difusión, en orden a contribuir también en la consolidación del campo de investigación en estudios de juventudes y su difusión. Para ello pretendemos aumentar los volúmenes publicados por año, renovar las instancias editoriales y propender a nuevas indexaciones internacionales de la revista.

De ese modo invitamos al envío de artículos a la revista, los cuales se reciben en todo momento y deben remitirse vía correo electrónico a la dirección oscar.aguilera@gmail.com y oscar@cidpa.cl.

Para mayores antecedentes y consultar las normas editoriales, visitar los sitios www.cidpa.cl y www.proyectojuventudes.cl.

Foro de Juventudes

Cusco, Perú, 10 al 12 de septiembre de 2013

Introducción

Como se ha venido señalando anteriormente, la necesidad de fortalecer los espacios de articulación entre las organizaciones y movimientos sociales, los Estados y la cooperación internacional en materia de juventud conlleva la definición de un ámbito que –con carácter regional– permita el desarrollo de una agenda específica y brinde un debate orientador sobre el rumbo de las políticas de juventud y las transformaciones y desafíos que afectan a las personas jóvenes. Donde es especialmente importante también promover un vínculo de interlocución con las discusiones a propósito de la Agenda Post2015, en la medida en que este contexto supone una gran oportunidad para establecer un enfoque estratégico que facilite la participación juvenil en el desarrollo de políticas públicas y en la agenda de inversión social en la región.

Al mismo tiempo, es una necesidad generar un punto de encuentro para los principales actores en materia de juventud de la región; un espacio que no busca nuevas institucionalidades sino ser simplemente el lugar donde todos aquellos que trabajan la agenda juvenil de la región puedan encontrarse.

Para ello, gracias a la gentil invitación de los gobiernos de la República del Perú y de la Región Cusco, se convocará en la ciudad del Cusco del 10 al 12 de septiembre de 2013, el Foro de Juventudes, con participación de los principales representantes juveniles de la región.

En ese sentido, se valora altamente la experiencia adquirida por las organizaciones juveniles a través de sus instancias internacionales de diversa índole (espacios de participación regional, gremiales, etcétera) y se entiende pertinente confirmar la importancia de nuevos ámbitos dotados de flexibilidad organizativa como sucede con JuvenSur del Mercosur¹. Asimismo, el nuevo escenario latinoamericano² brinda la posibilidad de generar redes de

trabajo que establezcan un ciclo virtuoso para la generación de conocimiento y el intercambio de opiniones y experiencias, así como la transformación efectiva de la realidad juvenil.

La convocatoria será amplia y diversa, haciendo foco principalmente en las y los jóvenes representantes de redes juveniles, organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, entidades sindicales, educativas, empresariales y otros sectores de representación y participación juvenil, además de la academia, los gobiernos y la cooperación internacional.

A su vez, este proceso se relaciona fundamentalmente con los debates en torno a la Agenda de Desarrollo e Inversión Social en Juventud, iniciativas regionales como Mercosur, Sica, Unasur, CAN y Alba, además de la 1ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes.

1. JuvenSur es definido como un “seminario permanente en formación para la integración regional” en el marco de la Reunión Especializada de Juventud (REJ) del Mercosur. La última edición de octubre de 2012 celebrada en Foz de Iguazú bajo la Presidencia Pro Tempore del Brasil, congregó a cerca de 400 jóvenes provenientes de los países del bloque y 6 grupos de trabajo que abordaron los diferentes desafíos que presentan las juventudes en la región y un repertorio de propuestas ordenadas por ejes temáticos.

2. Nos referimos al ciclo de crecimiento económico, los avances en materia de integración regional y el denominado “bono demográfico juvenil”.

Objetivos

Generales

- Desarrollar un foro regional de juventudes con amplia participación de los principales actores de juventud.
- Establecer un sustento político-institucional de las políticas de juventud que se afiance en una concepción de las juventudes como

protagonistas del desarrollo desde una perspectiva de derechos y desplegando el aspecto participativo de la generación de aquellas políticas.

Particulares

- Contribuir al desarrollo de una Agenda de Desarrollo e Inversión Social en Juventud dotada de un amplio consenso político, institucional y programático.
- Generar las redes de trabajo que potencien el intercambio de información, conocimiento, experiencia y opiniones entre los principales actores de las políticas de juventudes.

Ciudad y fecha.

- Cusco, Perú – 10 al 12 de septiembre de 2013.

Países prioritarios.

- América Latina y el Caribe.

Socios & participantes

- Auspiciador: CAF
 - Respaldo técnico: Pnud, Unfpa y Unesco
 - Respaldo político: Gobiernos del Perú, Brasil y Uruguay
 - Participantes: Los participantes se distribuirán en seis (6) grandes grupos que ayudarán a dinamizar los debates, discusiones y acuerdos.
1. Gobiernos
Representantes juveniles de los gobiernos (tanto de los ministerios y/o secretaría de juventud como de otras carteras) y legisladores jóvenes.
 2. Organizaciones de la sociedad civil
Representantes latinoamericanos de las principales ONG (Cruz Roja, Leones, Scouts, Techo, Ashoka, etc.) y de otras organizaciones de la sociedad civil.
 3. Movimientos sociales, estudiantiles y políticos
Internacionales de partidos políticos (Jodca, FMJD, Liberales, Socialistas, etc.) y movimientos sociales, estudiantiles y políticos (formales e informales).

4. Sector privado y emprendedores
Sector privado, jóvenes empresarios y emprendedores.
5. Academia
Especialistas, académicos, jóvenes investigadores y redes universitarias.
6. Cooperación internacional
 - Representantes de las agencias de la ONU con énfasis en juventud.
 - Gobiernos & parlamentarios
 - Organizaciones de la sociedad civil
 - Movimientos sociales, estudiantiles y políticos
 - Sector privado y emprendedores
 - Academia

Procedimiento de selección y postulación de los jóvenes participantes

La mayoría de los participantes del Foro de Juventudes serán convocados por OIJ, el Gobierno del Perú y los socios de la iniciativa en función de su representación institucional, visibilidad y liderazgo ya sea en la sociedad civil, los gobiernos, la academia, el mundo empresario y la cooperación internacional. No obstante, se reservará un 20% de las plazas (unas 25 personas) que surgirán de una convocatoria abierta y pública en toda la región.

Las y los jóvenes interesados en participar de la plataforma a través de estas plazas deberán tener entre 15 y 35 años y cumplimentar un formulario de inscripción, que incluirá una breve reflexión sobre “juventud y participación”.

El plazo de inscripción será entre el 8 de julio y el 7 de agosto de 2013. La OIJ y los socios realizarán una masiva comunicación sobre esta postulación.

A la hora de seleccionar a los participantes, los organizadores tendrán en cuenta:

- La pertenencia institucional y experiencia personal.
- La paridad de género.
- La representación de la diversidad de las juventudes de la región (etnia, cultura y condiciones especiales, entre otros).
- La participación de jóvenes con experiencia en temas de género, multiculturalidad y derechos humanos.

- Igualmente, se tendrá en consideración su suficiente capacidad para presentar y abordar los diferentes temas que se traten en el evento.

Una vez finalizado el plazo de inscripción, la OIJ y sus socios definirán los 25 seleccionados y lo comunicarán públicamente. El nombre de las y los participantes seleccionados se hará público en el portal de la OIJ (www.oij.org) el 15 de agosto de 2013.

La organización asumirá los costos de traslado internacional, alojamiento y alimentación de los seleccionados.

Es importante remarcar que esta actividad no es un encuentro de jóvenes sino un encuentro de jóvenes que sin duda alguna representan a otros jóvenes en los distintos ámbitos de la sociedad latinoamericana.

Documentos

Para la consecución de este evento y de sus objetivos, se ha previsto la elaboración de un documento base de trabajo, que será enviado previamente a todos los participantes.

Metodología

El foro tendrá una duración de dos días. El idioma de trabajo será principalmente en español, aunque el portugués y el inglés serán utilizados.

El documento de referencia será el hilo conductor de los contenidos del foro, intercalando una metodología participativa con exposición de contenidos, aunque siempre procurando el diálogo y debate. Para fortalecer la participación, se generarán espacios dinámicos en los que se buscará una activa y fluida comunicación entre los participantes. Igualmente bajo este prisma, se dedicará un espacio para la validación del proceso de Agenda Post 2015 y los contenidos de la misma.

Se designarán a varios relatores que tomarán nota de las conclusiones, ideas y acuerdos generados, y tendrán la misión de elaborar un documento final que sirva como conclusión

del encuentro. Asimismo, se establecerá una hoja de ruta que determine los pasos para darle continuidad y sustentabilidad al foro.

PAUTA PRESENTACIÓN GRUPOS DE TRABAJO

PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO SOBRE NIÑEZ Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía.

Diálogos interdisciplinarios desde América Latina.

Título de la propuesta:

Coordinadores grupo de trabajo¹:

	Nombre completo	Institución	Correo electrónico	Teléfono
Coordinador 1:				
Coordinador 2:				

Área temática de la propuesta (marcar con una X):	
a) Paradigmas, diseños, metodologías y experiencias exitosas de investigación e intervención en el ámbito de la niñez, desde distintos campos disciplinares.	
b) La participación y roles de los actores involucrados en el proceso de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas dirigidas al bienestar integral de la niñez.	
c) La perspectiva de derechos en el desarrollo de políticas públicas dirigidas a la niñez	
d) El desarrollo de políticas públicas dirigidas a la niñez a la luz de las transformaciones y particularidades socioculturales de la región latinoamericana.	

Características de la propuesta²:

Cada propuesta de grupo de trabajo debe incluir los siguientes elementos:

- Resumen
- Conceptos clave
- Fundamentación
- Relevancia
- Objetivos (o expectativas del Grupo)

Aspectos formales:

Las propuestas de grupo de trabajo deben ser presentadas respetando el siguiente formato: letra Arial 11, interlineado simple, extensión máxima de 1200 palabras. Formato PDF.

Enviar a: congreso.ninez@facso.cl, hasta el 10 de julio de 2013.

¹ Se solicita anexar un abstract de Curriculum Vitae de ambos coordinadores.

² Se privilegiarán las propuestas de Grupos de Trabajo que incluyan alguna forma de participación de niños y niñas.



Década por una Educación para la Sostenibilidad



Boletín N° 87

Avanzando hacia la Sostenibilidad: Campaña de la Sociedad Civil Global Post-2015

Nuestro anterior Boletín estuvo dedicado al reciente surgimiento y potente desarrollo de la Ciencia de la Sostenibilidad, de la que destacábamos su carácter transdisciplinar. Efectivamente, esta nueva ciencia incorpora en sus investigaciones y toma de decisiones a quienes trabajan fuera del ámbito académico, puesto que las aspiraciones, conocimientos e intervención de la ciudadanía, resultan imprescindibles para hacer posible la necesaria y urgente transición a la sostenibilidad desde la actual situación de emergencia planetaria.

Ya no se trata, pues, de contar con la participación ciudadana para llevar adelante las propuestas de los expertos, sino de incorporarla al diseño mismo de las propuestas y de las estrategias. Se rompe así el aislamiento del mundo académico, potenciando su efectividad.

Esta nueva orientación impregna el ambicioso proyecto Beyond 2015 (Más allá de 2015), fecha en que culmina el actual proyecto de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Se ha empezado a diseñar una nueva Agenda de Desarrollo Global Post 2015 que persigue profundizar en los logros alcanzados con estos ODM y también corregir sus serias limitaciones, como el hecho de haber sido establecidos por un número reducido de expertos o la ausencia de referencias a los Derechos Humanos.

Beyond 2015 constituye una campaña de la sociedad civil global que reúne ya a más de 620 organizaciones y a la que se invita a participar a los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo (<http://www.beyond2015.org/es/content/unirse-beyond-2015>). Se pretende así construir un movimiento global con los múltiples actores involucrados en la construcción de un futuro sostenible. En este esfuerzo colectivo, las

organizaciones educativas pueden jugar un importante papel. De hecho, el movimiento Beyond 2015 converge con objetivos e iniciativas que Educadores por la Sostenibilidad ha venido impulsando en los Temas de Acción Clave y en los Boletines publicados en esta web de la Década de la educación por un futuro sostenible. Podemos referirnos, en efecto, a algunas características comunes como, en primer lugar, la naturaleza interdisciplinar y transdisciplinar que se considera ha de poseer el trabajo para la transición a la sostenibilidad, integrando los esfuerzos de la comunidad científica, la educativa y los movimientos ciudadanos.

Otra característica en la que convergen tanto el movimiento Beyond 2015, la Ciencia de la Sostenibilidad y la Educación para la Sostenibilidad (EDS) es que sus estrategias están concebidas en una perspectiva “glocal” (a la vez global y local) y a largo plazo, para construir una visión amplia de hacia dónde pretendemos dirigirnos, lo que permite anticipar riesgos y obstáculos, y aprovechar las tendencias positivas. Todos los objetivos a corto o a medio plazo han de tener presente esta visión amplia, para evitar las contradicciones que a menudo afectan a las medidas adoptadas para resolver problemas puntuales en el tiempo y/o en el espacio.

Se ha de ser consciente, por supuesto, de que la transición a sociedades sostenibles reviste una gran complejidad y se enfrenta a serias dificultades. Ello obligará, sin duda, a establecer prioridades coyunturales, dando lugar a metas concretas, cuantificables en periodos definidos de tiempo, de forma que sea posible su evaluación -es decir, el seguimiento de en qué medida se van cumpliendo- y poder,

en su caso, introducir medidas correctoras. Pero previamente se ha de construir una visión global de lo que supone la transición a la sostenibilidad, sabiendo que dicha transición ha de ser el fruto de una [r]evolución (revolución en cuanto a cambios profundos, pero evolución en cuanto que dichos cambios van a demandar tiempo y esfuerzos continuados).

Estas convergencias de planteamientos permiten concebir que el trabajo de la Década de la educación por un futuro sostenible, que finaliza en diciembre de 2014, encuentre continuidad en la Ciencia de la Sostenibilidad y en iniciativas como Beyond 2015, que promueve el diseño e implementación de una nueva Agenda de Desarrollo Global, o la Conferencia Mundial de Unesco sobre

desarrollo sostenible “Aprender hoy para un futuro sostenible”, que se celebrará en Japón en noviembre de 2014, para la formulación de estrategias de EDS más allá de 2014. Se podrá contribuir así más eficazmente a sentar las bases de un futuro sostenible y satisfactorio para el conjunto de los seres humanos, que garantice la universalización y respeto de las tres generaciones de los Derechos Humanos: Derechos políticos, Derechos económicos y culturales y Derechos de tercera generación o solidaridad (a la paz, a un ambiente saludable y al desarrollo sostenible).

Educadores por la sostenibilidad

Boletín N° 87, 1 de mayo 2013

<http://www.oei.es/decada/boletin087.php>

Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social: Programa iberoamericano para la década de los bicentenarios

Estamos ya en el penúltimo año de la *Década de la educación por un futuro sostenible* (2005-2014) y hemos de reconocer que los graves problemas socioambientales que motivaron su institución han seguido agravándose: ha seguido creciendo de forma insostenible el agotamiento de todo tipo de recursos esenciales, la producción de residuos contaminantes, la emisión de gases de efecto invernadero, el proceso de urbanización desordenada, la degradación de ecosistemas y pérdida de biodiversidad, los inaceptables desequilibrios que condenan ya a miles de millones de seres humanos a la pobreza extrema, al hambre y condiciones de vida insostenibles... Y ha continuado imponiéndose un sistema socioeconómico depredador, insolidario y competitivo, que apuesta por el crecimiento económico indefinido, al servicio de intereses particulares, en un planeta finito; un crecimiento que es responsable de estos y otros problemas igualmente graves y estrechamente vinculados, como la pérdida de diversidad cultural, las crisis económicas que se traducen en pérdida de derechos de la ciudadanía o los conflictos y violencias causados por las desigualdades crecientes que el sistema genera.

Resultaría erróneo y peligroso, sin embargo, dejarse arrastrar por sentimientos de fracaso, de frustración, pensando en una “década perdida” y, en definitiva, en el “inevitable” avance hacia el colapso. Erróneo porque no debemos ignorar que junto a la

creciente gravedad de los problemas que amenazan con una degradación irreversible de las condiciones de vida en el planeta, nos encontramos con un número también creciente de estudios, propuestas y tomas de posición en la comunidad científica, en la educativa y en los movimientos ciudadanos, para hacer frente a dichos problemas. Está creciendo, pues, la exigencia fundamentada de medidas urgentes y efectivas, basadas en la solidaridad y la cooperación, para una *transición a la sostenibilidad o sustentabilidad*, es decir, para un profundo replanteamiento de las relaciones de los grupos humanos entre sí y con el medio ambiente que ponga fin a la degradación socio ambiental y sienta las bases de un futuro sostenible.



Esta necesaria y *todavía posible* transición es el objetivo básico de la nueva *Ciencia de la Sostenibilidad*, cuyo potente desarrollo desde comienzos del siglo XXI supone una auténtica revolución científica: ya no se trata únicamente de impulsar las contribuciones a la sostenibilidad de las distintas áreas (desarrollos en química verde, ecología industrial, ingeniería para el medio ambiente, economía baja en carbono, educación ambiental, etc.), sino del surgimiento de una nueva ciencia para un nuevo periodo de la historia de la humanidad, el Antropoceno, que busca comprender las interacciones entre la naturaleza y la sociedad y favorecer a ambas. Una nueva ciencia necesariamente interdisciplinar, puesto que aborda una pluralidad de problemas vinculados, lo que exige integrar una pluralidad de conocimientos. Más aún, una ciencia *transdisciplinar*, que une conocimiento y acción con propósito transformador e incorpora en sus investigaciones y toma de decisiones a quienes trabajan fuera del ámbito académico, puesto que sus objetivos, conocimientos e intervención resultan imprescindibles para hacer posible la transición.

La participación ciudadana se convierte así en un factor clave de la nueva ciencia y viene a romper el aislamiento del mundo académico, potenciando su efectividad. Nuevas publicaciones como *Sustainability: Science, Practice & Policy* (<http://sspp.proquest.com/>), publicada desde 2005, o *Sustainability Science* (<http://link.springer.com/journal/11625>), aparecida en 2006, muestran ya el impresionante

desarrollo de la nueva ciencia y su potencialidad transformadora. La batalla no está, pues, perdida. Ni tampoco, es obvio, ganada. El resultado va a depender de cuál de las dos tendencias enfrentadas resulte vencedora: o bien dejamos que continúe dominando la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo sin tener en cuenta sus repercusiones sociales y ambientales, o bien impulsamos la transición a la sostenibilidad. Una transición orientada a la defensa y plena universalización de los Derechos Humanos: desde el derecho a intervenir en los asuntos públicos al derecho a un ambiente saludable, pasando por los derechos sociales y culturales. El resultado depende, en definitiva, de todas y todos nosotros, de nuestros esfuerzos de comprensión, voluntad de implicación y capacidad movilizadora desde todos los ámbitos, para construir un futuro sostenible, solidario y satisfactorio. O dejamos hacer, pasivamente, que nuestras sociedades se dirijan hacia el colapso o nos comprometemos con la generación presente y las futuras, implicándonos activamente en el necesario y a la vez apasionante proyecto de la transición a la sostenibilidad.



**2da Conferencia Científica Internacional de la UNISS
Yayabociencia 2013
Sancti Spíritus, 27 al 29 de Noviembre de 2013**

La Universidad de Sancti Spíritus, como parte de su compromiso permanente con el impulso al desarrollo local sostenible, invita

a profesionales, académicos e investigadores cubanos y extranjeros a la segunda edición de la Conferencia Científica Internacional

Yayabociencia 2013 orientada a crear un espacio reflexivo y plural para la discusión multidisciplinaria de los más variados temas vinculados a la problemática del desarrollo local sostenible, en los cuales nuestra universidad posee experiencias académicas y científicas en el entorno donde está enclavada, que le permite intercambiar con otros profesionales. Además tiene los siguientes objetivos:

1. Propiciar el intercambio y debate científico multidisciplinario sobre temas de interés para el desarrollo sostenible, reto del siglo XXI.
2. Aportar nuevas experiencias y propuestas a los problemas relacionados con el entorno social y productivo de países en desarrollo.
3. Encontrar nuevas vías y enfoques para mejorar el papel de las Universidades y otras instituciones en el entorno social.
4. Favorecer la cooperación internacional entre instituciones, entidades y organizaciones para identificar acciones y proyectos en el contexto productivo y comunitario.
5. Propiciar el intercambio y debate sobre las experiencias investigativas y prácticas relacionadas con la gestión de la seguridad vial y su mejora continua.

La conferencia sesionará en las instalaciones universitarias y turísticas ubicadas en Sancti Spiritus, ciudad situada en el centro de Cuba, a 350 Km de La Habana, caracterizada por su arquitectura colonial con abundantes tejados y vitrales y conocida como “La Ciudad del Yayabo” al estar enclavado su casco histórico en las márgenes del río Yayabo, como villa fundada por los españoles en Cuba y declarada Monumento Nacional en 1978, en el marco de las celebraciones por su 500 aniversario.

Coauspiciadores cubanos del evento

- Delegación Territorial del Ministerio de la Agricultura (Minag).
- Grupo Empresarial Azucarero (Minaz).
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (Citma).
- Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales (Actaf).
- Asociación de Técnicos Azucareros de Cuba (Atac).

- Asociación Cubana de Producción Animal (Acpa).
- Asociación Nacional de Economistas de Cuba (Anec).
- Consejo Científico Veterinario.
- Órgano de Atención al Desarrollo Integral de la Montaña de Topes de Collantes.
- Grupo provincial de biogás.
- Colegio Universitario Provincial.
- Asociación de matemática y computación.
- Sociedad cubana de filosofía.
- Instituto de medicina tropical, Pedro Kouri, IPK.
- Asociación de la Naturaleza y el Hombre Antonio Nuñez Jiménez-SS

Coauspiciadores internacionales del evento

- Red internacional de para la promoción del desarrollo sostenible, IKN.
- Universidad Técnica de Berlín. UTB
- Instituto de formación vocacional y estudios del trabajo. Ibba de la UTB.
- Instituto para proyectos ecológicos agrarios y urbanos. Universidad Humboldt de Berlín. Iasp.
- Instituto Leibniz para Tecnologías Agrarias, Potsdam - Bornim e.V.
- Universidad Milano Bicocca.
- Universidad Politécnica de la Marche.
- Universidad Politécnica de Valencia.
- Red Educativa Mundial (Redem)
- Centro de Capacitación e investigación Pedagógica (Cecip)
- Grupo Innovación en Educación Virtual (Edu Virtual)
- Grupo Pedagogía de la Salud (Ped Salud)

Programa científico

El programa científico comprende sesiones plenarias donde se impartirán conferencias magistrales enriquecidas con debates interactivos y talleres independientes que de manera simultánea abordarán los temas específicos. Algunos talleres tendrán salas especializadas en temáticas de interés particular. Sesionarán además cursos pre y posteventos. Adicionalmente se ofrecerán excursiones

de interés profesional y turístico, para los participantes y acompañantes.

Temas 13

- Comisión: Producción sostenible de alimentos. Presidente: Dr. C. Martín Santana Sotolongo. martin@suss.co.cu
- II Taller: Producción Sostenibles de Alimentos. Coordinador: Dr. C. Pedro Fuentes Chaviano fuentes@suss.co.cu
Temáticas: Manejo y Conservación de Suelos, Producción de Semillas, Biotecnología Agrícola, Extensionismo Agrícola, Agroecología, Manejo Integrado de Plagas, Producción Animal, Alternativas de Alimento Animal, Procesamiento Industrial de Productos Agropecuarios, Uso Racional del Agua en Producciones Agropecuarias, Agricultura Urbana y Suburbana.
 - II Taller: Producción sostenible en sistemas montañosos. Coordinador: Dr. C. Alejandro Díaz Medina. Alejandro@fame.suss.co.cu
Temáticas: Producción Sostenible en la Montaña, Diversificación Productiva en Sistemas Montañosos, Suministro Energético en Zonas de Montaña, Manejo de Ecosistemas Montañosos, Medio Ambiente en la Montaña, Manejo de Especies Invasoras, Manejo de Recursos Forestales, Producción Animal en Condiciones de Montaña.
 - I Taller: Salud y producción animal. Coordinador: Dr. MV Gregory Ramón Valdés Paneca. MSc. gregory@suss.co.cu
Temáticas: Medicina Alternativa Veterinaria. Bioseguridad de las Instalaciones Pecuarias. Prevención y Mitigación de Desastres. Diagnóstico y Control de Enfermedades con Sistemas Sostenibles de Producción. Alimentación Animal. Tecnologías de Producción Animal. Genética, Mejora y Reproducción.
Comisión: Ciencias sociales y desarrollo humano.
Presidente: MSc. Naile Wert Coello. naile@fch.suss.co.cu
 - I Taller: Patrimonio cultural, comunicación y gestión del conocimiento para el desarrollo local.

Coordinador: Dr. C. Guillermo Díaz Rodríguez guillermodr@fch.suss.co.cu

Temáticas: Desarrollo sociocultural y calidad de vida, Arte y Desarrollo Local, Comunidad, Cultura y Tradiciones, Cultura Organizacional, Psicología Organizacional, Comunicación e Información como Dinamizadores del Desarrollo Local, Ética y Derecho como Soportes del Desarrollo Local.

- I Taller: Género, vulnerabilidad social y derechos humanos.
Coordinador: Dr. C. Jesús Armando Martínez jesusarmando@fch.suss.co.cu
Temáticas: Ciencias, Entorno y Salud, Educación, Promoción y Salud.
Comisión: Gestión y desarrollo sostenible. Presidente: MSc. Isis Neisy Ramos Acevedo. isis@fch.suss.co.cu
- II Taller: Contabilidad y Finanzas empresariales
Coordinadora: Dra. C. Epifania Ederlys Hernández Meléndrez. ederlys@suss.co.cu
Temáticas: Contabilidad, Costos, Auditoria, Control Interno, Análisis Financiero, Finanzas, Gestión Económico Financiera.
- I Taller: Gestión empresarial
Coordinadora: Dra. C. Adilén Carpio Camacho. adilen@suss.co.cu
Temáticas: Administración de Negocios, Gestión Empresarial y turística, Marketing, Desarrollo local, Preparación y superación de cuadros, Planificación y dirección estratégica. Control de Gestión.
- I Taller: Retos y perspectivas en la gestión de la Seguridad Vial. Coordinador: Dr. C. Eberto Pablo Gutiérrez Morales. eberto@fch.suss.co.cu
Temáticas: Institucionalización. Concientización gubernamental y social. Educación y formación vial. Atención a víctimas de accidentes de tránsito. Infraestructura vial. Parque automotor. Sistemas de información y comunicación. Análisis de la accidentalidad. Los factores de riesgo. La administración de la seguridad vial. Los costos de los accidentes.
Comisión: Perfeccionamiento de los procesos universitarios. Presidente: Dr. C.

Eldis Román Cao eldis@bibliocuss.suss.co.cu

- II Taller: Perfeccionamiento de los procesos universitarios.

Coordinadora: Dra. C. Geycell Guevara Fernández geycell@bibliocuss.suss.co.cu

Temáticas: Cultura profesional docente del profesor universitario, Orientación educativa, La gestión del conocimiento en la universidad contemporánea, Didáctica universitaria. Prácticas educativas en contextos específicos, La Filosofía como soporte epistemológico de las Ciencias de la Educación, La investigación científica en educación, retos y perspectivas para el presente siglo, Tecnología educativa y desarrollo universitario, Formación integral y educación en valores, Políticas educativas para el acceso a la universidad. Pertinencia y calidad, Exigencias de la educación de postgrado en la actualidad.

I Taller Dirección estratégica en la Educación Superior.

Coordinador: Dr. C. Eldis Román Cao. eldis@bibliocuss.suss.co.cu

Temáticas: Gestión institucional; gestión de los procesos universitarios y responsabilidad social. Dirección estratégica para la calidad. Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional. Prospectiva en la educación superior. Formación y superación de directivos universitarios. Estudios comparados en la esfera de la gestión y dirección estratégica. Sistemas automatizados de apoyo a la gestión universitaria. Gestión universitaria del desarrollo local. Redes académicas.

Comisión: Filosofía, economía, historia e identidad como soportes del desarrollo sostenible

Presidente: MSc. Ysrael Coca Monteagudo. coca@suss.co.cu

- I Taller El pensamiento social ante los dilemas del siglo XXI.

Coordinador: Dr. C. Alberto Matías González E-mail: matias@suss.co.cu

Temáticas: La herencia histórica y filosófica vs influencias externas en la construcción y desconstrucción de la identidad. La economía

del desarrollo. La reorganización de la agricultura. El cooperativismo y las formas solidarias de organización productiva. La emancipación y los proyectos libertarios del siglo XXI. El desarrollo de la ciencia y la tecnología. La crisis económica mundial: causas, efectos y ¿soluciones?

Comisión: Deporte, actividad física y calidad de vida.

Presidente: MSc. Jorge Enrique López Rodríguez jenrique@suss.co.cu

- I Taller Actividad Física Comunitaria, Recreación y Medio Ambiente.

Coordinador: Dr. C. Roberto Hernández Raya. robertico@suss.co.cu

Temáticas: Formación y superación del profesional de la Cultura Física y la Recreación. La Recreación Física y el turismo deportivo. Turismo de naturaleza y aventura. Cultura Física comunitaria y su inclusión en la Salud. La planificación de la Recreación y la programación recreativa. La educación en valores desde la cultura Física, la Recreación y el Medio Ambiente, Las nuevas tecnologías de la informática aplicadas a la actividad física. La cultura Física Comunitaria. La Recreación y el Medio Ambiente. Selección y preparación del deportista. Incidencia de las condiciones ambientales en el rendimiento deportivo.

Formas de participación

- Ponente
- Delegado
- Estudiante
- Acompañante

Los estudiantes (solamente de pregrado) deben presentar una carta oficial de su institución para certificar su condición.

Inscripción y envío de resúmenes

Los interesados en participar en la Conferencia deberán enviar por correo electrónico la solicitud de inscripción y el resumen de las ponencias a presentar hasta el 20 de septiembre del 2013, únicamente a la siguiente dirección: yabayociencia2013@suss.co.cu

Ponencias

Las ponencias deben ser escritas en tipografía Arial a 12 puntos, a un espacio, formato de 8½" x 11" (21,59 cm x 27,94 cm), con una extensión máxima de 20 páginas, margen de 2,5 cm por cada lado y elaboradas con procesador de texto Word, versión 6.0 o posterior. Cada trabajo debe comenzar por el título en mayúscula, debajo autor y coautores con sus correos electrónicos y debajo institución (es) y país. Después un resumen que no deberá exceder las 250 palabras, editado con similares requisitos. El resumen de las ponencias se encabezará con los siguientes datos: Título, Autores, Institución, País, Email. El texto del trabajo debe brindar la información de los métodos utilizados, los resultados y las conclusiones.

Fechas importantes

Envío de resúmenes y planillas de inscripción: Hasta el 20 septiembre 2013

Información por el comité científico de la aceptación o no: 1ro de octubre 2013

Envío de ponencias completas: Hasta el 31 de octubre de 2013.

Comienzo de la 2da Conferencia Científica Internacional Yayabociencia 2013: 27 noviembre.

Cuota de inscripción

La cuota de inscripción para los participantes en el evento será de \$120.00 CUC para delegados y ponentes extranjeros y de \$ 150.00 CUP para nacionales. La misma deberá abonarse en el momento de la acreditación.

Los estudiantes extranjeros abonarán 50.00 CUC y los acompañantes 80.00 CUC, se prevé un programa para delegados y acompañantes. La cuota de inscripción incluye la participación en las sesiones científicas y los materiales del evento.

Hospedaje

Para su estadía en Cuba para más información, favor dirigirse a:

Agencia de Viajes Cubanacán

Lic. Niurka Remedios Ballesteros

E-mail: ventas10@avc.cyt.cu

Contactos

2da Conferencia Científica de la Universidad de Sancti Spíritus, UNISS.

yayabociencia2013@suss.co.cu

Secretario Ejecutivo Comité Organizador:

Dr .C. Osvaldo Romero Romero

Director del Complejo Científico

Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"

Dirección Postal:

Avenida de los Mártires No. 360. CP 60100

Sancti Spíritus. Cuba

Teléfono: 33-6118

E-mail: osvaldo@bibliocuss.suss.co.cu

osvaldo@suss.co.cu

Organizador profesional de eventos:

Lic. Antonio Mendoza de la Cruz

E-mail: antonio@bibliocuss.suss.co.cu

CONVOCATORIA

VIII Encuentro internacional "Presencia de Paulo Freire" ***Espacio para reflexionar y crecer***

Opción este año de taller especial: Procrearte 2012. Promover y crear arte desde la comunidad. 2 al 6 de mayo del 2014 Cienfuegos, Cuba

Objetivos:

- Honrar al Educador Popular Paulo Freire, Maestro Emérito de América,

en el decimoséptimo aniversario de su deceso.

- Profundizar en la investigación de los aportes teóricos y prácticos de la obra de Paulo Freire que pueden fundamentar los proyectos de desarrollo sostenible desde la Educación Popular.

- Reflexionar de forma crítica sobre las experiencias presentadas de educación ambiental con el objetivo de extraer aprendizajes teóricos y metodológicos teniendo como base la metodología freireana.
- Estimular la creación artística desde la comunidad alrededor de la obra y pensamiento de Paulo Freire y las procedentes de las propias experiencias comunitarias alrededor del eje de reflexión.

Eje temático:

- Educación Popular y desarrollo sostenible. Sobre cómo salvar a la madre tierra.

Propuesta de agenda para el debate:

1. Metodología aplicada en la educación medioambiental desde las prácticas socio educativa y artística. Experiencias.
2. El desarrollo sostenible como reto ético y educativo contemporáneo. Valor transformador de la teoría de Paulo Freire
3. Principales fuerzas y factores que frenan o facilitan el fomento del desarrollo sostenible. Principales valores promovidos desde las prácticas socioeducativas y artísticas en el contexto actual de cambio de época.
4. Retos de trabajo para promover un desarrollo sostenible como sustento de la ética humanista y revolucionaria en nuestros espacios de gestión comunitaria.

Programa:

- ♦ Día 1
Participación en el desfile del 1º de mayo en la Plaza de la revolución de La Habana. *Opcional. Mañana*
- ♦ Día 2
Transfer a Cienfuegos vía ciudad de Santa Clara para visitar conjunto monumental dedicado al Comandante Ernesto Che

Guevara y sus compañeros de guerrilla. *Mañana*
Bienvenida y acreditación. *Tarde*
Actividad cultural y cóctel de salutación y presentación. *Noche*.

- ♦ Día 3
Apertura del encuentro. *Mañana*
Presentación de pósteres y muestra audiovisual sobre sistematización de experiencias. *Mañana y tarde*
Gala Cultural Comunitaria y *Evocación artística de Paulo Freire. Tarde noche*

- ♦ Día 4
Visita a experiencias de sistematización comunitarias. *Mañana y tarde. Noche: Libre.*

- ♦ Día 5
Talleres de reflexión de las experiencias presentadas. *Mañana.*
Conferencia: aportes del pensamiento freireano al logro de un desarrollo sostenible, ética y humanamente posible. *Tarde Noche*
Cóctel de despedida y clausura. *Noche*

- ♦ Día 6
Despedida en Cienfuegos y retorno a La Habana. *Mañana*

Cuota de inscripción: Visitantes Cubanos

Participantes y ponentes: 90 CUC 90.00 MN
Estudiantes: 70 CUC 70.00 MN

Esta cuota incluye:

- Participación en el evento.
- Transportación dentro del evento.
- Certificado.

Los delegados cubanos abonarán 210.00 pesos por concepto de alimentación y hospedaje, para un total, junto a la inscripción, de 300:00 pesos. Los delegados de otros países optarán por las ofertas de estancia que les realizará Cubatur.

Inscripciones y modalidades de participación:

Los delegados internacionales en calidad de participantes tendrán para inscribirse hasta el 15 de abril del 2014, como fecha tope. Para

inscribir trabajos en el programa científico hasta el 15 de marzo. Los delegados de Cuba tendrán como fecha tope de entrega de resúmenes: 28 de febrero del 2014.

Le rogamos indicar la modalidad en que participará: Ponente de póster y/o video o participante (no presenta trabajo). En todos los casos debe enviar dos resúmenes: uno de 100 palabras y otro de hasta dos cuartillas a 1.5 espacios sobre el trabajo a presentar. En el caso de la modalidad de muestra audiovisual se debe especificar el tiempo de duración del video (no debe ser mayor de 20 minutos). En esta última modalidad la Comisión Científica determinará si las propuestas de video enviadas por los autores se aceptarán. Ofreciendo a su autores la posibilidad de presentarla en la modalidad de poster.

Los aspirantes a participar con una creación artística en homenaje a Paulo Freire deben presentar sus obras en formato digital (las de artes plásticas lo acompañarán con foto o video, con una descripción técnica de la creación)

En los talleres los participantes se organizarán según los contextos de las experiencias presentadas y se reflexionará críticamente sobre ellas de forma colectiva con el fin de extraer insumos metodológicos y teóricos que contribuyan a enriquecer nuestras prácticas en cada uno de los espacios de procedencia. Se debe concretar qué hemos hecho, qué nos frena y qué nos facilita nuestro accionar, teniendo en cuenta el pensamiento de Freire sobre el tema del encuentro.

Auspician:

- *La Cátedra de Estudios Comunitarios Paulo Freire del Centro Provincial de Superación para la Cultura de Cienfuegos.*
- *El CIE "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba.*

- *Centro Nacional de Superación para la Cultura.*
- *Cátedra "Carlos Núñez Hurtado" de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos.*
- *Sección Científica de Educación Artística de la Asociación de Pedagogos de Cuba en Cienfuegos*
- *Dpto. de Educación Artística de la Universidad Pedagógica de Cienfuegos.*
- *Comisión Organizadora del XII Seminario Internacional "Paulo Freire". Universidad de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Unicamp y Biblioteca Popular "Paulo Freire".*
- *Palacio de la Salud. Cienfuegos.*
- *Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez".*
- *Secretaría Asamblea Provincial del Poder Popular de Cienfuegos.*
- *Agencia Cubatur. La Habana. Cuba.*

Opcionales:

Los delegados internacionales podrán disfrutar de ofertas turísticas y formativas adicionales antes y después del evento así como participar junto al pueblo en el desfile por el 1º de Mayo, "Día Internacional de los Trabajadores", en la Plaza de la Revolución de La Habana.

Para más información contáctenos en la siguiente dirección:

Comité organizador:

Dr. Mariano A. Isla Guerra.
Coordinador Ejecutivo del Encuentro.
Ave. 52 No. 2707 Cienfuegos, Cuba.
Teléf.: 53-7-202 5478 o 53-7-202 5420
E-mail: mariano@apc.rimed.cu
maislag@yahoo.com

IV Encuentro nacional e internacional y VII Regional de experiencias en educación popular y comunitaria. Universidad del Cauca. Grupo de Educación Popular y Comunitaria

Presentación

El Grupo de educación Popular y Comunitaria de la Universidad del Cauca, en asocio con

Asoinca, desarrollarán el IV Encuentro nacional e internacional y VII Regional de experiencias en educación popular y comunitaria, el cual

tiene como propósito central generar espacios de reflexión crítica y propositiva en torno a la educación, sus prácticas y nuevas apuestas alternativas que nos permitan construir una sociedad más equitativa, con una educación que atienda las necesidades de la región y del país. El Encuentro del 2013 y 2014 se programa como un ejercicio conjunto con Instituciones gubernamentales, ONG's, organizaciones comunitarias y educativas. Se contará con prestigiosos conferencistas en diversos campos de la Educación Popular, que de alguna manera contribuyen en las reflexiones de los educadores, sus procesos de sistematización y nuevas apuestas pedagógicas tanto regional como nacional.

En este sentido las temáticas centrales del Encuentro están encaminadas desde unos ejes que buscan abrir un espacio de reflexión, encuentro y discusión en torno a:

- La sistematización como tarea permanente del educador popular.
- Propuestas alternativas en educación de jóvenes y adultos.
- La pedagogía crítica y sus principios. Experiencias educativas en Educación Popular.
- La Educación formal y educación comunitaria como espacios que se abren a la educación popular.

Justificación

El Encuentro es importante realizarlo anualmente porque:

- Contribuye en la formación política de los educadores y sociedad en general.
- Abre un espacio de reflexión continua en torno a los cambios significativos que debe tener la educación en la región y el país.
- Sensibiliza frente a las dinámicas latinoamericanas y las reflexiones que se adelantan en este sentido.
- Se hace un reconocimiento de las experiencias que a nivel nacional e internacional se vienen adelantando.

Antecedentes

El Grupo de Educación Popular y Comunitaria de la Universidad del Cauca, ha venido desarrollando cada dos años diversos encuentros y seminarios encaminados a reflexionar en torno a los procesos educativos de la región y el país, como también a dar una mirada a las apuestas latinoamericanas que se gestan en diversos países; para así abrir espacios de análisis, debate y reconocimiento de experiencias que permitan aportar a la educación de hoy.

Es por ello que como Universidad estatal y Grupo de Investigación, cada dos años se logra congregarse en nuestra región, las experiencias más significativas en el campo de la línea crítica de la educación, como a conferencistas que aportan desde sus reflexiones elementos de orden educativo, pedagógico y social.

El trabajo adelantado durante este nuevo siglo se ha centrado particularmente en pedagogos y críticos de la educación desde una mirada social como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Joao Francisco de Souza, entre otros, quienes a través de sus investigaciones y libros abren el debate en torno a la educación y reflexionan desde sus propias prácticas lo pedagógico.

Los encuentros además, no solo se circunscriben a una jornada específica de trabajo, sino que son estimulados durante el año, a través del seminario permanente "Repensando la pedagogía latinoamericana: Cátedra Paulo Freire", la cual da un espacio permanente de reflexión y encuentro desde diversos espacios, como actores de la región y el país.

Propósitos del evento

- Crear espacios de reflexión de las prácticas y discursos en torno a la Educación Popular desde una mirada crítica.
- Compartir experiencias significativas en Educación Popular y comunitaria que motiven el trabajo pedagógico de los educadores de la región y el país.
- Reflexionar en torno a los procesos de sistematización desde la mirada de la educación popular.

Se invita a participar a maestros, universidades, líderes y representantes sociales, maestros en

formación, entidades gubernamentales y no gubernamentales, comunidad en general.

La intención es trabajar los principios de la educación popular y presentarlos como experiencia en el encuentro: la participación, el diálogo, la reflexión crítica, el reconocimiento de problemáticas sociales, económicas, culturales y potencialidades, elementos que transversarán los ejes del Encuentro para el 2013 y 2014.

Para la preparación y motivación al Encuentro se realizará articulándonos al Seminario de Reflexión Pedagógica que desarrolla el grupo de Educación Popular y Comunitaria, denominado: Repensando la Pedagogía Latinoamericana.

De tal manera que durante el año se comparta material de forma virtual, se tenga como tarea de los educadores el libro: Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire y se desarrollen semestralmente encuentros que se pueden articular a la capacitación docente con tres actividades, donde en cada una se desarrollará:

- Los principios de la educación Popular, reflexiones y acciones. Invitada Claudia Bermúdez – Universidad del Valle
- Los aportes de Freire a la educación latinoamericana. Invitada Miriam Zúñiga – Educadora Popular colombiana
- José Martí, su apuesta pedagógica y política. Invitado Pedro pablo Aguilera de Cuba

Estas actividades se desarrollarán como preámbulo a las capacitaciones docentes, con una duración de dos horas cada una.

Conferencistas centrales propuestos

Año 2013: La educación como apuesta política y los procesos de sistematización en la educación popular

Conferencistas Internacionales:

- Eduardo Galeano
- Oscar Jara
- Peter MacLaren
- Rosa María Torres

Conferencistas Nacionales:

- Lola Cendales
- Alfonso Torres
- Marco Raúl Mejía

AÑO 2014: La sistematización como práctica y saber, reflexiones desde la pedagogía.

Conferencistas Internacionales:

- Manfred Maxneef
- Henry Girox
- Alfredo Guiso
- Conferencistas Nacionales: Lola Cendales
- Alfonso Torres
- Jorge Posada

Dos días de conferencias centrales, tres en cada sesión y un día para la presentación de experiencias

Se proyecta para el 2015 la conceptualización, sensibilización y formación en Investigación Acción Participativa.

Metodología de trabajo

El Encuentro se desarrollará desde diversas estrategias, así:

Conferencias centrales: las cuales abrirán cada jornada y serán realizadas por los invitados internacionales y nacionales.

Presentación de Experiencias: cada día se contará con la presentación de experiencias significativas en Educación Popular, las cuales serán previamente seleccionadas y se ubicarán de acuerdo a cada eje temático.

Ejes Temáticos a desarrollar durante el Encuentro:

La sistematización como tarea permanente del educador popular

- Propuestas alternativas en educación de jóvenes y adultos.
- La pedagogía y sus principios. Experiencias educativas en Educación Popular
- La Educación formal y educación comunitaria como espacios que se abren a la educación popular.

En cada eje temático se contará con dos relatores y un moderador, quienes en la plenaria central presentarán las reflexiones realizadas; aspecto que le dará calidad y crítica a cada mesa de trabajo.

Recepción de experiencias: Las personas interesadas en participar como ponentes en el Encuentro, pueden enviar los resúmenes de sus experiencias (máximo 300 palabras) antes del 9 de septiembre de 2013 al correo: educpopular@unicauca.edu.co

Una vez aprobada la presentación de la experiencia, deberá enviarse por correo el documento completo en formato word antes del 1 de octubre de 2013, los cuales tendrán una extensión máxima de 10 páginas en letra Arial 12, con un interlineado de espacio y medio. Valor de la inversión, con derecho a inscripción, memorias y certificación:

Estudiantes de pregrado y colegios \$10.000.00
Líderes comunitarios \$20.000.00
Comunidad en general: \$30.000.00
Grupos mayores de 10, descuento del 20%

Mayor información:

Robert Alfredo Euscátegui Pachón
Grupo de Educación Popular y Comunitaria
Universidad del Cauca
Teléfono: 8209800 ext. 2347-2351
Correo electrónico:
educpopular@unicauca.edu.co

El Encuentro estará articulado a la formación docente de octubre del año 2013, con el propósito de contribuir en la formación política de los educadores y en estimular reflexiones permanentes en torno a sus prácticas y discursos, para lo cual se plantea la agenda de trabajo de la siguiente manera:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7-8 a.m.	Inscripciones				
8-10 a.m.	Conferencia inaugural 1	Trabajo por grupo de formación	Conferencia central 3	Conferencia 4	Conferencia 8
10-10:30	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
10:30-12	Conferencia central 2	Trabajo por grupo de formación	Trabajo por mesas temáticas	Conferencia 5	Conferencia 9
2 - 6	Trabajo por grupo de formación	Trabajo por grupo de formación	Trabajo por mesas temáticas	Conferencia 6 Conferencia 7	Conversatorio conferencistas Conclusiones Acto cultural

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). “La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional”

Heredia (Costa Rica), 27-29 de agosto de 2014

1. Presentación

En el III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), realizado en Manizales-Colombia, se propuso a la Escuela de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Costa

Rica, como organizadora del IV Encuentro, lo que constituye una excelente oportunidad para discutir los desafíos metodológicos que se plantean al investigar los actuales procesos globales, los problemas sociales emergentes -en particular los de carácter transnacional- y las perspectivas de integración regional. Esto,

obviamente, sin descuidar otras discusiones epistemológicas, metodológicas y técnicas de la investigación social que ya forman parte de los intereses clásicos del ELMeCS.

2. Lugar de realización

Universidad Nacional de Costa Rica
Heredia (Costa Rica)

3. Mesas temáticas

El listado completo de mesas temáticas, así como los datos de sus respectivos coordinadores, se comunicará en las próximas circulares. Las mesas cubren las siguientes áreas: Epistemología de las ciencias sociales / Métodos y técnicas cuantitativas / Métodos y técnicas cualitativas / Estrategias de triangulación metodológica / Enseñanza de la metodología / Desafíos actuales para la metodología en América Latina / Investigación en artes y humanidades / Metodologías interdisciplinarias / Metodologías de investigación comparativa / Problemas metodológicos en áreas y temas de investigación específicos.

4. Presentación de resúmenes y ponencias

Los resúmenes y ponencias deberán enviarse por correo electrónico a las direcciones del/los coordinador/es de la Mesa Temática en que desee presentarse el trabajo. Cada autor podrá enviar como máximo dos trabajos. Los correos electrónicos correspondientes se informarán en una próxima circular y en la web del evento.

* Resúmenes:

Características:

- Tendrán un máximo de 200 palabras.
- Deberán especificar nombre y apellido del/los autor/es, pertenencia institucional, dirección de correo electrónico.
- Formato: Word para Windows 1997-2003; tamaño de página carta; márgenes 2,5 cm.; interlineado 1,5; fuente Times New Roman; cuerpo 12.
- Nombre del archivo:
Apellido del primer autor RES mesa XX.doc
(Completar lo que está en cursiva, según corresponda)

Plazo máximo para la presentación de resúmenes: 29 de marzo de 2014.

* Ponencias

Características:

- Tendrán un máximo de 20 páginas.
- Deberán especificar nombre y apellido del/los autor/es, pertenencia institucional, dirección de correo electrónico.
- Formato: Word para Windows 1997-2003; tamaño de página A 4; márgenes 2,5 cm.; interlineado 1,5; fuente Times New Roman; cuerpo 12.
- Nombre del archivo:

Apellido del primer autor PON mesa XX.doc
(Completar lo que está en cursiva, según corresponda)

Plazo máximo para la presentación de ponencias: 7 de junio de 2014.

Informes

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: elmecs@fahce.unlp.edu.ar

Dr. Willy Soto Acosta, Universidad Nacional de Costa Rica: willy.soto.acosta@una.cr

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica:
<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>)

Los profesores universitarios y las TIC. Uso, apropiación, experiencias. Serafín Ángel Torres Velandia y César Barona Ríos (coordinadores) (2012). México, D. F.: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor

Introducción por Serafín Ángel Torres Velandia y César Barona Ríos

Desde mediados de los años cincuenta del siglo anterior, el mundo ha ido cambiando de manera vertiginosa su modo de organización e interacción social, mediado por una revolución tecnológica que ha tenido como epicentro las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y que ha incidido en la globalización de la economía, en las transformaciones de los sistemas y modelos educativos, así como en la instauración de nuevas representaciones ciberculturales de trascendencia histórica.

A lo largo de la historia las TIC han jugado un papel importante en la información y la comunicación. Desde finales del siglo xx el paradigma de las TIC -otra forma de denominar al proceso de introducción de las TIC en la sociedad- ha alcanzado varias actividades de la vida cotidiana. Este paradigma tecnológico ha propiciado cambios significativos en lo social, económico y cultural, de ahí que sea necesario conocer y valorar su impacto en la educación superior.

Si bien la tecnología no puede considerarse como la única fuente de las transformaciones en curso, sin ésta los nuevos paradigmas de las sociedades de la información y el conocimiento dejarían de ser emergentes. En este complejo tejido social brota la universidad moderna como una pieza clave en la creación de la sociedad red, tal como ha sido calificada por distintos expertos. A nivel local, en nuestros países las funciones convencionales de las universidades están siendo rebasadas por las nuevas interpelaciones del nuevo tipo de sociedad, máxime cuando proyectan un avance en el logro de los objetivos estratégicos de producir, gestionar y transmitir conocimiento.

En este entorno global de cambios y transformaciones, no pocas veces drásticos, se diseñó y desarrolló el proyecto de investigación

llamado “Apropiación y uso de las tecnologías de la información de la comunicación (TIC) como soportes de las actividades de producción, intercambio y aplicación del conocimiento por parte de los profesores de tiempo completo (PTC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Uaem)”¹. En este sentido el problema de investigación estuvo vinculado al hecho de que existe información empírica sobre las TIC en la educación en general, pero se carece de un enfoque teórico suficientemente sistematizado que explique el conjunto de fenómenos y factores asociados con la incorporación de estas tecnologías a gran escala en los sistemas universitarios y que permita conceptualizar cómo se generan procesos de innovación y mejora educativa en las instituciones de educación superior (IES) que cuentan con infraestructura y acervos tecnológicos importantes, tanto en el ámbito de las aulas de clase como en las salas de cómputo y en los laboratorios de los centros de investigación.

Dada la amplitud del campo se utilizó el método de *estudio de caso*, que en los procesos de indagación educativa tiene la virtud de que los investigadores pueden concentrarse en una situación concreta para identificar, o tratar de identificar, los diversos procesos interactivos que intervienen. Los interrogantes que de una manera u otra encauzaron el sondeo acerca de lo que acontece en la Uaem, campus norte, en torno a la incorporación de las TIC en sus propuestas educativas, fueron: ¿se han adaptado las dinámicas internas de las universidades públicas estatales mexicanas al modelo de sociedad que están contribuyendo a crear?, ¿qué acontece cuando las computadoras y las

¹ El proyecto se llevó a cabo con el patrocinio del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep-SEP), bajo el liderazgo de Serafín Ángel Torres Velandia, integrante del cuerpo académico Redes de Aprendizaje e Investigación en Educación y con la participación de los demás miembros de dicho grupo de investigadores: Omar García Ponce de León, César Barona Ríos, María Luisa Zorrilla Abascal y Marco Antonio Petriz Mayén.

tecnologías digitales entran en la universidad?, ¿qué procesos de apropiación han desarrollado los profesores universitarios para integrar las TIC en sus prácticas académicas? y ¿cómo se han implementado estrategias de incorporación de las redes telemáticas en el contexto de la comunidad universitaria?

El libro *Los profesores universitarios y las TIC. Uso, apropiación, experiencias*, trata de responder a las interrogantes esbozadas y comunica los resultados de la investigación de caso, así como experiencias de la incorporación de las TIC en prácticas académicas no sólo de la Uaem, sino también de otras universidades nacionales y extranjeras.

La obra hace especial énfasis en cómo se utilizan las ventajas competitivas de la conectividad, el uso y la apropiación de los servicios que ofrecen las nuevas redes telemáticas, a nivel global y local, principalmente internet.

A nivel mundial, regional y local, la mayoría de los organismos públicos y no gubernamentales han generado políticas de inserción de las TIC en el ámbito de la educación, básica o superior, que regulan la implementación de nuevas modalidades educativas no convencionales y los programas de formación de recursos humanos especializados en el manejo de las nuevas aplicaciones teleinformáticas, así como los procesos de capacitación en TIC del profesor y el estudiantado universitario.

Existen diversos estudios que evidencian que la incorporación de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje ha tenido un fuerte impulso en la mayoría de los países de América Latina, y específicamente en México. Estas instituciones han logrado sobreponerse a las devastadoras crisis económicas recurrentes y a las fuertes brechas tecnológicas y cognitivas, consiguiendo documentar múltiples experiencias de empleo pedagógico de los recursos tecnológicos en sus planes y programas de estudios. Por ello la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) señala que [...] lo que está en debate no es si la incorporación de las TIC en la educación superior es un objetivo deseable desde el punto de vista de la política pública sino más bien cuánto han avanzado nuestros países latinoamericanos en el cumplimiento de unas metas con las que se encuentran

comprometidos y cuáles son los indicadores más adecuados para hacer el seguimiento de ese plan de acción (Cepal, 2003).

Los resultados del estudio que hoy ponemos en manos de los lectores se inscriben dentro de este marco esbozado por la Cepal, y si bien no se pretendió realizar una indagación del impacto de las TIC, sí constituyen un acercamiento pionero en la aplicación de indicadores de desempeño de uso y apropiación de los recursos teleinformáticos en la educación universitaria por parte de sus profesores.

Los autores de esta obra no sólo han indagado sobre la infraestructura y el estado del arte tecnológico de la Uaem, también se han centrado en observar de qué modo la comunidad académica ha logrado vincularse con los acervos tecnológicos y las redes telemáticas disponibles. Este acercamiento ha sido enmarcado dentro de dos enfoques no antagónicos sino complementarios.

La introducción de tecnologías en la enseñanza se ha analizado considerando los antecedentes arriba planteados, desde una visión del cambio como “progreso técnico” o perspectiva técnica. No obstante, en este tipo de enfoque, el cual considera por una parte una idea tradicional de implantación de una tecnología de arriba hacia abajo y en el otro extremo una apropiación individualizada, presta escasa atención a las actitudes y expectativas por parte de los agentes, considerados a diferentes niveles de agregación: áreas del conocimiento, por ejemplo, y las expectativas de estos agentes exploradas bajo enfoques alternativos, por ejemplo, desde una visión sociocultural, integrada, que trascienda los patrones de actuación individual y cerrada.

En esta publicación se despliega un análisis de los avances y limitaciones que ha tenido la infraestructura y el equipamiento tecnológico en una universidad pública estatal, así como de los usos, apropiaciones y experiencias educativas con TIC que el profesorado de universidades mexicanas ha llevado a cabo en diversos campos del conocimiento. Por ello la obra se ha ordenado en dos partes.

En la primera parte, “Resultados del estudio de caso”, que consta de cuatro capítulos, se exponen los conceptos teóricos que orientan la indagación, el diagnóstico en torno a la infraestructura y el equipamiento tecnológico,

los resultados de la aplicación de una encuesta electrónica realizada entre los profesores de la Uaem, así como el análisis de las variables de los avances y carencias en la formación en TIC por parte de la comunidad académica.

En el capítulo 1, “Las TIC en el contexto de una universidad pública estatal: estudio de caso”, Serafín Ángel Torres Velandia y César Barona Ríos realizan un acercamiento a los modos de apropiación de las TIC por parte de los ptc que están vinculados con los programas de docencia, investigación y difusión de la cultura de la Uaem, con el fin de profundizar en el conocimiento y comprensión, desde una mirada interdisciplinaria, en los aspectos teóricos y empíricos de la introducción de las TIC en el campo de la educación superior universitaria.

En el ámbito de la “Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Uaem” (capítulo 2), Serafín Ángel Torres Velandia, César Barona Ríos y Omar García Ponce de León identifican y sistematizan el grado de disponibilidad, acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en el contexto del sistema educativo de esta universidad pública estatal. En su análisis profundizan en los procesos de apropiación que han desarrollado los ptc para integrar las TIC en sus prácticas académicas, así como en las estrategias de incorporación educativa de las tecnologías en el contexto de la educación superior.

En el capítulo 3, “Actitudes y expectativas de los profesores de tiempo completo (ptc) de la Uaem en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, los investigadores César Barona, Marco Petriz, Ofmara Zúñiga, Yanet Soberanes y Serafín Ángel Torres Velandia introducen como premisa del estudio de caso que las innovaciones en educación tienen como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones.

Manejar e introducir materiales e información es más fácil que promover cambios, considerando el trasfondo cultural de ese proceso. Por ello su aporte tiene el propósito de identificar condiciones que determinan las actitudes y expectativas de los ptc hacia las TIC, así como identificar una categoría académica clave de las mismas: la motivación.

En “TIC y formación del profesorado

universitario” (capítulo 4), Serafín Ángel Torres Velandia, César Barona Ríos, Ofmara Yadira Zúñiga Hernández y Yanet Soberanes Céspedes plantean que en el campo de la inserción de las competencias en el nuevo perfil del académico de la universidad del siglo xxi ha surgido la competencia transversal, relacionada con la apropiación y el uso de las tecnologías como estrategia y dispositivo que propicia en la comunidad académica el desarrollo de habilidades y saberes para el empleo eficiente de las mismas en contextos educativos superiores. Sostienen, asimismo, que el conocimiento de los profesores de educación superior en materia de redes de teleinformática y TIC es limitado y que el hecho de tener acceso a estos artefactos no significa que sepan usarlos.

La segunda parte de esta obra, “Experiencias sobre uso y apropiación de las TIC”, que se compone de cuatro capítulos, se centra específicamente en el análisis, por parte de profesionales académicos de diversas instituciones de educación superior, de programas y experiencias exitosas de universidades públicas nacionales y una extranjera, vinculadas todas ellas con la formación multimodal, el uso y la apropiación de las TIC, específicamente de las redes telemáticas insertadas en un entorno global de comunicación e intercambios digitales.

María Luisa Zorrilla Abascal, en “e-Uaem: Espacio de Formación Multimodal” (capítulo 5), explora y examina los factores condicionantes para la implementación del Espacio de Formación Multimodal (e-Uaem) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: los fines que se persiguen con la apertura de programas en entornos virtuales, el modelo empleado para el diseño de los programas educativos en entornos virtuales, el grado de compromiso e involucramiento en el proceso por parte de la esfera directiva y de los docentes, así como la estrategia de implementación dentro de la institución.

Con base en estos factores la autora examina ampliamente los avances que esta universidad ha logrado en un periodo relativamente corto de la implementación del modelo de educación en línea. En el capítulo 6, “Práctica exitosa del uso y la apropiación de las TIC en la fes-Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (Unam)”, José Antonio Jerónimo Montes

comparte una experiencia de aplicación de las TIC en la licenciatura de Cirujano Dentista, que tiene un modelo curricular modular. Según este autor, en los diversos proyectos de incorporación de las TIC en la docencia de esta facultad se utilizan estas herramientas cotidianamente con los estudiantes, bajo la modalidad de redes digitales colaborativas, como un elemento por incorporar en la nueva cultura del aprendizaje.

Por su parte, Mariella Berra comparte, desde la Universidad de Turín (Italia), su experiencia en torno a los procesos de “Transformación de las relaciones sociales y comunicativas en la web 2.0” (capítulo 7). La autora parte de un supuesto fundamental: “El incremento constante del conocimiento, de la investigación científica, de la innovación y de la educación es la base para garantizar el liderazgo tecnológico de un país y ayudar a superar las desigualdades sociales”. En este sentido, las diferentes aplicaciones y servicios ofrecidos por la web 2.0 y las plataformas de colaboración pueden ser utilizadas por los docentes e investigadores universitarios para desarrollar el entorno de trabajo en colaboración, de tal forma que hoy las instituciones de educación superior, principalmente, pueden disponer de los avances tecnológicos para compartir conocimiento, experiencias y lograr proyectos propios.

Para cerrar esta segunda parte de la obra, Lourdes Sánchez de Tagle, Ana María Prieto Hernández y Mariella Berra, en el texto “Redes sociales para la colaboración y el intercambio profesional. Experiencias presentadas por universidades participantes en el

Simposio Virtual de la Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo (Somece) 2011”, tratan de responder las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los retos de las instituciones de educación superior para incentivar la formación y la investigación aprovechando las bondades de las redes?, ¿cómo pueden contribuir nuestras instituciones a la formación de competencias de los participantes para el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento colectivo, aprovechando el potencial de las tecnologías?, ¿cómo fomentar un conjunto sistémico de redes para incrementar el trabajo colegiado, la formación de redes horizontales o redes jerárquicas de formadores e investigadores orientadas al impulso de un sistema para formar y difundir métodos e instrumentos a los

participantes de la red? En suma, en el libro se concluye que algunas IES han avanzado en la inserción de las TIC en sus entornos académicos, pero otras enfrentan profundas brechas en la implantación de infraestructura y acervos tecnológicos, así como carencias en la formación del profesorado para el uso y apropiación de estos recursos en los diversos ámbitos del quehacer universitario.

Finalmente, es justo reconocer que el esfuerzo plasmado en esta publicación fue posible gracias a dos coincidencias favorables. La primera se refiere a la disponibilidad de los PTC de la Uaem que, a pesar de la saturación de sus agendas, destinaron un tiempo a responder el cuestionario electrónico que se les envió vía internet. Se agradece, de igual manera, a los demás colegas de nuestro cuerpo académico Redes de Aprendizaje e Investigación en Educación por sus aportes académicos. Cabe registrar y valorar asimismo la contribución de colegas de otras universidades públicas de México e Italia por su aportación de experiencias educativas en ambientes virtuales, implantadas en diversos contextos socioculturales.

Los coordinadores de esta publicación somos conscientes de que la sistematización de los datos de la encuesta, la lectura y revisión de la obra no hubiera sido posible sin la generosa colaboración de Mérida Gallardo Ocampo y Claudia Hived Aguilar Montiel, estudiantes asistentes de investigación.

Una segunda coincidencia favorable para que este libro saliera a la luz pública se debió al apoyo económico del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep-SEP) tanto para la indagación del estudio de caso como para la edición del mismo. Sólo resta invitar a los virtuales lectores de este trabajo, en especial al profesorado, al estudiantado y a los cuadros directivos institucionales de las IES, a que se extienda el debate sobre el rol de las tecnologías de la información y la comunicación -incluidas las redes telemáticas- en la educación universitaria.

Aprender a ser familia. Familias monoparentales con jefatura femenina: significados, realidades y dinámicas²

Uribe Díaz, Patricia Isabel. Universidad de La Salle, Bogotá. 2012. ISBN: 9789588572468. P. 56

Reseña de Ángela María Quintero Velásquez

Resultado de la investigación *Familias Monoparentales con Jefatura Femenina: trayectorias, dinámicas, conflictos y afrontamientos*, 2007-2008, de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, programa de Trabajo Social, - grupo de investigación *Conflictos, afrontamientos y reparaciones familiares*, Colciencias-, la autora presenta los hallazgos más representativos del tema, fundamentada en metodologías cualitativas y análisis de historias de vida, que le confieren un matiz etnográfico y relacional propio de la época.

El libro contribuye al objeto de estudio que desarrolla la profesora desde hace más de una década sobre fenómenos estructurales, funcionales y evolutivos de las familias contemporáneas: Directora del grupo de investigación *Familias, Consultarías y Redes Sociales* y coordinadora de la línea de investigación *Familia, dinámicas e intervención*, También expresa la sistematización y elaboración conceptual y metodológica del *Nodo Individuo y Familia*, bajo su liderazgo entre 2001- 2005. Destacándose su producción intelectual en violencia intrafamiliar, hogares unipersonales, intervención social, entre otros.

“(Pava, 2013, inédito). Se plantea cómo este método, facilita elementos de comprensión e intervención para trabajar individuo y familia. Así mismo, el aporte de elementos conceptuales, metodológicos, técnicas de intervención en este campo. Sin embargo debe considerarse nuevas distinciones desde la cotidianidad, como señala Uribe (2012) “...los estilos de vida y las realidades de la sociedad contemporánea exigen replantear la categoría de familia nuclear extensa como únicos referentes de

familia”. (p. 25).

La naturaleza del fenómeno estudiado, amerita este tipo de publicaciones para conceptualizar sobre él y proponer estrategias de comprensión e intervención social. Aporta en el ámbito académico, social y gubernamental, pues son pocas las investigaciones universitarias al respecto. Contribuye con un significativo recorrido por el marco teórico del tema y con categorías novedosas y sugerentes, como *trayectorias de vida, ruta de salida y de ingreso*.

La estructura de presentación de los referentes teóricos, los resultados y las recomendaciones, permite analizar el texto como resultado de investigación académica innovadora. “La familia, como institución, es histórica y se encuentra en permanente interrelación con las dinámicas sociales, los rasgos de las familias se configuran en relación con diferentes épocas históricas. Los conceptos de familia nuclear y familia extensa se basan en los lazos de consanguinidad; pero, en tiempos actuales este definidor básico no siempre coincide con las realidades familiares. (Uribe 2012).”

El tema es pertinente, contemporáneo y requiere ser investigado por la academia, tanto para la formación de profesionales, (pregrado y posgrado), como de propuestas institucionales y gubernamentales. Es útil en contextos multidisciplinarios y de esta manera, se resalta la contribución de Trabajo Social a otras áreas del conocimiento y al diseño, ejecución y evaluación de Políticas Públicas, que integren las características propias de esta organización familiar, en crecimiento exponencial, no solo en Colombia, sino en el hemisferio occidental.

Debido a varias de las razones citadas en el libro: auto validación económica de la mujer que le garantiza independencia pecuniaria del hombre, aumento del nivel educativo femenino y de su capacidad laboral, opción de género de no convivir en pareja, entre otros. Transformaciones que están avaladas por la modernización del estado y amparadas

2 Ángela María Quintero Velásquez, Trabajadora Social, Magister en Orientación y Consejería. Docente e investigadora jubilada, Universidad de Antioquia. Medellín. Correo: jesus@une.net.co

por reformas jurídicas y constitucionales, que reconocen esta tipología familiar y su impacto socio-económico.

De ello da cuenta los avances en Colombia, y otros países de la región, en la legislación nacional e internacional sobre conciliación entre el mundo laboral y el familiar, que para este segmento poblacional, es fundamental, ante la ausencia del progenitor. Implícitamente el tema, también refiere el papel destacado de las redes socio-familiares, primarias o informales, que en su función de apoyo sanitario, económico y emocional, protegen a las familias monoparentales con jefatura femenina.

La estructura del libro está segmentado en seis capítulos:

El capítulo 1, *Las familias contemporáneas: permanencias y cambios*. Entre los Factores que han contribuido a la transformación de las familias, están la participación de la mujer en el mercado laboral, movimientos de mujeres y avances en los derechos humanos, acceso de las mujeres a la educación, cambios sociopolíticos, transformaciones demográficas. Todo ello explicado en términos de la relación dialéctica entre familia y sociedad.

El segundo apartado *Familias, organización y dinámicas*, centra la exposición con el enfoque sistémico y conceptos claves como, dinámicas familiares, formas de relación, acuerdos y alianzas, familia y redes, conflictos y crisis familiares, tipos y formas de afrontamiento de los conflictos familiares, familias y géneros, los roles en la familia: entre la tradición y el cambio, maternidad y cambio, el padre, -presencias y ausencias.

Familias monoparentales con jefatura femenina, es el tercer segmento donde se incorporan las categorías analíticas de rutas y trayectorias familiares. Analiza los Hogares y familias monoparentales con jefatura femenina en América Latina y Colombia, -una distinción necesaria-, y el Marco jurídico, normas y programas para las familias con jefatura femenina en Colombia.

Seguidamente el numeral cuatro *Voces de madres, hijos e hijas de familias monoparentales con jefatura femenina*, presenta la lectura analítica de la información recolectada en la investigación en los ítems, conformación

familiar y aspectos temporales, rutas de entrada, trayectorias: situaciones significativas de las familias, redes de apoyo, significados y significaciones acerca de ser mujer, ser madre y la maternidad, significaciones sobre ser padre y la paternidad y en relación con su propia familia, visión acerca de las dinámicas familiares, roles de la mujer-madre, acuerdos y normas, comunicación con los hijos e hijas, según las madres, significados y afrontamiento de los conflictos familiares.

Finaliza el texto con *Otras miradas sobre las familias monoparentales con jefatura femenina*, concluyendo el carácter de organización permanente, con estructura, funciones y ciclo vital diferentes a otras tipologías. Amplía el análisis sobre la situación de las mujeres-madres, el padre y la corresponsabilidad Sociedad-Estado- Familia.

En esencia la obra, discurre por conceptos contemporáneos, perspectiva de género, características demográficas, adaptación funcional de la familia, relación dialéctica entre familia y sociedad, cambio de paradigmas, diversidad sexual y familiar, coexistencia de modelos tradicionales con organizaciones, no tanto nuevas, sino preexistentes, pero en emergencia y auge cuantitativo.

El estudio es novedoso, con abundantes referencias documentales y conjuga conceptos y reflexiones de la autora. Respaldada por una bibliografía actualizada, desde varias disciplinas y vertientes teóricas, que caracterizan la validez del estudio y los hallazgos para todas las áreas del conocimiento. Es de interés y apropiado para universidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales, profesionales de las ciencias sociales, diseñadores, ejecutores, beneficiarios y evaluadores de políticas públicas.

Sin agotar el tema, resalta el avance sobre la noción de Diversidad Familiar, representada en esta la modalidad estudiada, como organizaciones de nuevo tipo:

(...).esta tipología se ha venido incrementando en la sociedad colombiana y en la sociedad en general; presenta el funcionamiento de la familia monoparental como una expresión de la diversidad de las familias contemporáneas, efecto de un sinnúmero de cambios en su dinámica y estructuras (Uribe, 2012, p.19).

La infancia latinoamericana y caribeña en medio de la crisis neoliberal

Por Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez

El sistema neoliberal capitalista amenaza a los pueblos a través de sus “políticas desarrollistas”, pues, como sistema, somete a los trabajadores que, por necesidad o por falta de alternativas, invierten su fuerza laboral en un sistema de producción y de mercado que no les pertenece. Los modelos de desarrollo mediante los cuales nuestros países avanzan hacia el futuro, sin dejarles espacio a analizar los problemas que atraviesan como consecuencia de los mecanismos de la globalización en la que han sido incrustadas las economías actuales (Rodríguez & Cardet, 2011).

Combatir las causas de la pobreza significa reorientar el modelo económico, el empoderamiento social y una reforma social que consiga la redistribución de la riqueza y el desarrollo con tecnologías adaptadas a las condiciones locales, e impulsar la micro industrialización para frenar la arremetida tecnológica que obra en favor de la economía global que solo favorece a los dueños del capital (Rodríguez & Cardet, 2011).

La otra alternativa es avanzar en el cuidado de los recursos naturales y la transferencia de tecnología apropiada que propicie el desarrollo sostenible y le permita al trabajador solucionar todas sus necesidades, y no someterse al mercado consumista que deteriora su proyección humana y el verdadero papel que debe jugar en la historia de los procesos políticos, sociales y económicos a que se debe enfrentar.

Los ideólogos del capitalismo presentan este sistema como la única opción y como la más completa y perfecta. Inundan el mundo con imágenes dulzonas, como fruto del vertiginoso desarrollo tecnológico con la pretensión de borrar las huellas del horror que la historia ha recogido de un modo de producción que, como dijo Marx, se presentó al mundo chorreando sangre y lodo por todos sus poros (Rodríguez & Cardet, 2011).

La infancia es una etapa crucial para quebrar el ciclo de la pobreza. En los primeros años

de vida del niño¹, cuando se sientan las bases para el adelanto educativo, la salud y la productividad durante toda la vida, por lo cual es preciso adelantar programas que puedan proporcionarles a los niños pequeños buena atención de la salud, nutrición adecuada, estímulo intelectual, protección contra la violencia y oportunidades de jugar, y ofrecerles a los niños en edad escolar una educación con calidad, que es el pasaporte para escapar a la pobreza.

Entre las múltiples dimensiones de la pobreza, se encuentra el acceso limitado de los latinoamericanos a la educación. Los datos estadísticos indican que un alto número de jóvenes entre 15 y 19 años, pertenecientes a familias pobres, que han concluido el primer grado, no terminan el sexto y millones de niños entre 7 y 14 años tienen que trabajar, por lo cual no pueden estudiar.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aproximadamente la mitad de la población en el mundo vive en la pobreza, la institución señala que casi 3,000 millones de personas viven con menos de 2 dólares diarios. De esos 3,000 millones, 1,000 millones, es decir, una cuarta parte de la población de los países en desarrollo, sobreviven con 1 dólar al día.

La OIT observa que el desempleo está en uno de sus puntos más altos y continúa creciendo, mientras que más de 1,000 millones de personas en la tierra están subempleadas o parcialmente empleadas.

América Latina no escapa a esa realidad del planeta, la subnutrición fenómeno asociado a lo antes expuesto, es un mal que afecta casi 55 millones de latinoamericanos y caribeños a finales de la década pasada. La CEPAL estima que el 11% de la población está subnutrida. Casi un 9% de la población infantil menor de 5 años sufre desnutrición aguda (bajo peso) y un 19,4%, desnutrición crónica (baja talla respecto

¹ El cuidado del niño también conlleva la atención a la madre, por lo que los gobiernos deben velar porque las mujeres tengan acceso a los servicios y puedan reivindicar sus derechos.

a la edad). Esta última reviste especial gravedad por la irreversibilidad de sus efectos negativos. Como observa Andrea Bárcena (Bárcena, 2011) en su artículo *Celebración y crespones*: “La infancia no siempre es época de risas y juego; también de experiencias de dolor, a veces absolutamente trágicas, que singularizan el destino del individuo”.

Los niños latinoamericanos están forzados a trabajar desde edades tempranas para ayudar al sustento de la familia, por lo cual los niveles educacionales en las primeras edades son casi nulos para las inmensas mayorías (Diferco, 2010).

La campaña mundial contra el trabajo infantil, especialmente en sus peores formas, está en una encrucijada. Se han logrado algunos avances importantes en la lucha contra el trabajo de los niños, pero el problema no se ha resuelto y parece que seguirá durante mucho tiempo. En 2006, el ritmo de mejora hizo que la comunidad internacional se propusiera un objetivo ambicioso: erradicar las peores formas de trabajo infantil en el plazo de un decenio. Sin embargo, en los últimos años, se ha ralentizado el avance hacia la obtención de tal objetivo. Además, muchos de los infantes que trabajan son a los que más difícil resulta acceder, relata la Revista de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su publicación N° 69 (Rodríguez & Cardet, 2011).

Según Unicef y la OIT, alrededor de 30 millones de niños de América Latina son sometidos a trabajos sin ningún tipo de seguridad y asistencia social. De estos, el 50% son explotados en la agricultura y el resto en el sector informal urbano, en el servicio doméstico y en la minería. En estas actividades de explotación, son sometidos a maltratos y abusos sexuales y corren el riesgo de sufrir accidentes (Rodríguez & Cardet, 2011):

- En México, 1 millón de niños laboran y, según Unicef y el Sistema Nacional Para el Desarrollo de la Familia, el 38% son vendedores ambulantes, 8 de cada 10 niños se convierten en trabajadores antes de cumplir 14 años.
- En Colombia, 1 millón 425 mil 400 menores entre 12 y 17 años tiene que trabajar, y en la región andina lo hacen unos 15 millones.

- En Venezuela, según estadísticas oficiales, 301.746 niños se vinculan a la economía formal: 1.076.983 a la economía informal y unos 206 mil a actividades marginales.
- En Perú, más de 3 000 000 de niños laboran en las más disímiles tareas como son el comercio ambulante, los servicios domésticos, la minería, la producción de ladrillos y las actividades agropecuarias. Por las necesidades económicas, los niños están impedidos de estudiar o desarrollar actividades propias de su edad. El 70% de esos niños y adolescentes que laboran en el sector agrícola lo hacen bajo condiciones de explotación y tienen altos riesgos de salud porque se mantienen en constante contacto con químicos para abono y fumigación (López, 2010).

Los niños, como fenómeno extendido en el mundo, son producto directo del neoliberalismo, iniciado a principios de los años 80 de la pasada centuria. En el mundo pobre, en nuestra América Latina, el neoliberalismo ha sido una guerra contra los pobres.

Nuestros niños pobres son huérfanos de guerra y abandonados por los estados nacionales, que se han desentendido de su papel de protección social. No son seres abandonados, sino niños héroes de las familias abandonadas; son expresión de una segunda colonización de los fuertes y sus modelos económicos. La infancia callejera es el actual grito de dolor de Latinoamérica (Bárcena, 2011).

Como grupo, los niños, más frecuentemente que otros grupos sociales, pertenecen a los más bajos escalones en términos de ingreso per cápita (Porro, 2007).

Debemos añadir que, en muchos países, la brecha se amplía cada día más entre ricos y pobres, lo cual obstaculiza todo progreso social, en parte debido a que la indiferencia silencia los gritos de la sociedad y solo podrá ser rebasada si se combate la pobreza... el desempleo... y esto se hace con trabajo... con educación... con salud...

Las economías, las culturas, las tecnologías que hoy nos lanzan hacia una interacción global son capacidades y desarrollos humanos. Como nuestro anhelo de libertad de creciente elección entre las nuevas alternativas que vamos

forjando, es el motor de la historia.

De acuerdo con el derecho internacional, el trabajo infantil no está prohibido, en reconocimiento de los posibles beneficios de algunas formas de trabajo y las realidades que exigen que muchos niños ingresen en la fuerza laboral para mantenerse o para cubrir las necesidades básicas de sus familias. En cambio, los tratados internacionales abordan las circunstancias en las que los niños pueden trabajar y requieren a los Estados que establezcan una edad mínima para el empleo. Además, los menores que trabajan no renuncian al disfrute de los derechos fundamentales garantizados para todos los niños; en particular, continúan gozando del derecho a la educación.

La Convención sobre los Derechos del Niño garantiza a los niños el derecho “a estar protegidos contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social”.

El Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1999, amplifica en más detalle la prohibición del trabajo dañino o peligroso. De acuerdo con esta Convención, algunas formas de trabajo infantil están totalmente prohibidas, tales como la esclavitud o las prácticas similares. Otros tipos de trabajo están prohibidos: “el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños”.

De acuerdo con la Convención sobre las peores formas de trabajo infantil, los Estados Partes determinaron lo que constituye trabajo peligroso en consulta con las organizaciones sindicales y empresariales, en consideración de:

...las normas internacionales en la materia, en particular... la Recomendación sobre las peores formas de trabajo infantil”. Entre otros aspectos, pide que se tenga en cuenta la medida en que el niño “queda expuesto a abusos de orden físico, psicológico o sexual” o si el trabajo infantil conlleva “condiciones especialmente difíciles, como los horarios prolongados o nocturnos, o los

trabajos que retienen injustificadamente al niño en los locales del empleador”.

Edad mínima para el empleo

Además de establecer unos criterios mínimos para las condiciones del trabajo infantil, la OIT también determinó una edad mínima para la admisión en el empleo. El Convenio de la OIT (1970) sobre la edad mínima para el empleo declara que para la admisión en el empleo, la edad “no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años”. Sólo se contempla una excepción para la edad mínima de 15 años para un Estado “cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados”, que puede “especificar inicialmente una edad mínima de catorce años”. El Salvador tiene establecida en 14 años la edad para la escolarización obligatoria (Bochenek, Coursen-Neff, & González, 2004). Coincidimos con la tesis que propone la especialista de género Silvia Berger (2009) cuando señala que:

La globalización también facilita la vinculación con las redes internacionales de prostitución y servicios relacionados, aunque es difícil encontrar datos ciertos al respecto, y el creciente fenómeno de la prostitución infantil de niños y niñas se convierte en una preocupación importante para la región... (pág. 16).

Aún hay varios sitios en Latinoamérica y El Caribe en el que los seres humanos son contratados como esclavos. Hombres, mujeres, niños y ancianos son forzados a trabajar en condiciones precarias, a combatir en guerras o a vender su cuerpo para provecho de otros (Fernández, 2011).

Miles de niños, que apenas han tenido oportunidad de educarse, son obligados a trabajar en condiciones precarias o a combatir en guerras. Uno de cada seis menores, de entre 5 y 14 años, es obligado a trabajar en el mundo según Unicef. En México, casi cuatro millones de niños trabajan en la agricultura, muchos de ellos en condiciones de explotación. Este fenómeno es una práctica habitual en los países empobrecidos. La ONG Save the Children,

calculaba en 2006 que entre 300 mil y 500 mil niños eran utilizados en conflictos armados.

En setiembre de 2011, la Policía Nacional de Perú rescató a 293 mujeres sometidas a la explotación sexual en Puerto Maldonado. Entre ellas, había 10 menores de edad. Muchas mujeres son víctimas de explotación sexual en nuestros días. Son transportadas por mafias que las obligan a ejercer la prostitución para obtener un beneficio económico, como si fuesen simple mercancía. Cada año más de tres millones de personas son víctimas de explotación sexual según la Organización Internacional del Trabajo. El 90% de ellas son mujeres y niñas (Fernández, 2011).

En México, con el salario mínimo actual de 62.33 pesos por día, una familia puede comprar apenas un kilo de huevo, uno de tortilla y otro de jitomate al mes. Un kilo de huevo si lo encuentra a 35 pesos debido a la nueva alza registrada, más 12 pesos que en promedio cuesta un kilo de tortilla a nivel nacional y 15 pesos, que es el precio promedio de un kilo de jitomates y el huevo llegó a estar entre 32 y 40 pesos el kilo (La Jornada, 2012).

Aunque el sector empresarial ha insistido en que el salario mínimo sólo sirve de referente porque la mayoría de la población recibe ingresos superiores, el Instituto de Estadística y Geografía (Inegi) de México indica que la quinta parte de los trabajadores ganan «hasta un salario mínimo», lo que implica que pueden recibir menos que eso (González, 2012).

Se trata entonces de 9.8 millones de mexicanos en dicha condición, es decir 20.2 por ciento de los 48.4 millones ocupados. Tal grupo se divide a su vez en 6.7 millones que reciben un mini salario y otros 3.1 millones que carecen de remuneración alguna, la mayoría porque trabaja con la familia (González, 2012).

La invisibilización de la niñez tiene su origen en el adultocentrismo, que —en el patriarcado— crea un polo dominante, un patrón social de medida del desenvolvimiento y necesidades humanas. Este polo es la población adulta, carente de necesidades de cuidado y protección especial, lo contrario de la niñez, el polo dominado, que por

sus limitaciones prefigura un grupo vulnerable (Quiñones, 2011)².

No ver a la niñez como un grupo que requiere de atención especial para garantizar su desarrollo integral supone crear las condiciones para que ese desarrollo se trunque, pues elimina cualquier intento para ejercer un cuidado integral de la niñez.

La Calidad de Vida se afirma en el disfrute seguro de la salud y de la educación; de una alimentación suficiente y de una vivienda digna; de un medio ambiente estable y sano; de la justicia; de la igualdad entre los sexos y las razas; de la participación en las responsabilidades de la vida cotidiana; de la dignidad y de la seguridad. Cada uno de estos elementos es importante y la ausencia de uno solo de ellos puede alterar el sentimiento subjetivo de calidad de vida. Entonces podríamos preguntarnos si esto es posible en la región. La seguridad del ser humano es lo que más cuenta en la calidad de vida. Por lo tanto, los infantes tienen derecho a ella: no sólo a estar protegidos de los daños previsibles, sino también a estar libres de la prevención a esas calamidades.

La seguridad personal está vinculada estrechamente a la seguridad social, económica, y del medio ambiente, y a la paz, y a la seguridad nacional e internacional.

También la problemática de niñez está relacionada con el género: en marzo de 2011, el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) reportaba que el 57.5% de la población atendida son niñas o adolescentes mujeres. La discriminación de la mujer comienza bien temprano, demasiado temprano como para permitirle desarrollar una conciencia de equidad, victimizándolas e introyectando en ellas una conciencia de pseudo inferioridad (Quiñones, 2011).

Esta otra forma de discriminación, de negación, también socava las posibilidades del verdadero desarrollo. No puede haber desarrollo si no se garantiza el cuidado y desarrollo integral de

² Alberto Quiñones es consultor de la Rectoría del Sector Social de Costa Rica, y trabajó en un documento de esta oficina sobre la discriminación femenina (Rectoría Sector social Costa Rica, 2009).

las nuevas generaciones, si la mayor parte de la población tiene insatisfechas sus necesidades vitales, sin ningún tipo de participación en la sociedad y siendo sistemáticamente vulnerada en sus derechos fundamentales.

La discriminación como fenómeno político
La discriminación contamina la sociedad como una enfermedad. Sus síntomas son las comunidades pobres carentes de agua potable, de instalaciones de saneamiento, de servicios de salud y de otros servicios básicos; las aulas donde están ausentes las niñas y los niños discapacitados; los sistemas jurídicos que hacen caso omiso de la violencia contra las mujeres y los niños, y las sociedades que marginan a las personas afectadas por el VIH/Sida.

Se considera muchas veces que los discursos y las acciones sobre inclusión y reivindicación de clase, es decir, la emancipación política, es neutral con respecto al género. Otras veces se argumenta que estos enfoques tergiversan la lucha anticapitalista, y que por tanto sirven de freno o de mecanismo de división de clase (Quiñones, 2011).

En todo caso, no se trata de dividir la lucha sino de integrarla, más allá de lo económico. Es preciso erradicar la discriminación femenina mediante una lucha política, jurídica y cultural. Según un documento citado de Quiñones, las reivindicaciones de las mujeres no son posibles dentro del capitalismo porque este es un sistema estructuralmente excluyente, basado en la explotación de los trabajadores y en el saqueo a la población por un grupo pequeño de personas. La lucha debe exigir, por supuesto, que los derechos tengan plena efectividad para todos los trabajadores, las mujeres, las niñas y los niños. Y la garantía de los derechos humanos pasa por la lucha por desconcentrar la riqueza. El capital, como lo definió Marx, si no crece, desaparece. El mayor problema es que el crecimiento del capital se da a expensas de los que no tienen capital. Por eso, el verdadero desarrollo pasa por eliminar las clases sociales (Quiñones, 2011).

Actualmente, las políticas sectoriales enfocadas a niñez se ven desvinculadas de las políticas macro y de medidas estructurales que condicionan la

efectividad de las primeras al suponer el telón de fondo donde aquellas se desarrollan. En ese sentido, medidas como la disminución del déficit fiscal, la centralización de la recaudación tributaria sobre impuestos regresivos, la desregulación de mercados estratégicos, la apertura comercial en un contexto de baja competitividad, la ausencia de una política laboral clara, entre otras, inciden en la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Quiñones, 2011).

Por supuesto, los efectos no son directos. Sin embargo, estas medidas determinan el desarrollo de los núcleos familiares –espacio cuya función se dirige al cuidado de los niños y las niñas, según lo reconoce la Ley de Protección Integral de la Niñez y la adolescencia (art. 9) (Quiñones, 2011)³–. Se ha pretendido, por ejemplo, disminuir el déficit fiscal median la reducción de los subsidios, lo que va a repercutir directamente en la capacidad adquisitiva de los hogares, con el consecuente deterioro de la adquisición de alimentos, prestación de los servicios de salud y deserción escolar. La apertura de las fronteras ha incidido en muchos países en el precio de los alimentos, que se hacen casi imposible de adquirir para muchas familias.

Si se tiene en cuenta que las condiciones de las familias ya son precarias, como consecuencia de las políticas económicas de los últimos veinte años, el panorama se ensombrece aún más. Por ejemplo, en 2009, la proporción de hogares que accedió a tortillas de maíz, pan y desayuno disminuyó en promedio 6.7% respecto a 2008 (Quiñones, 2011). Esta situación será peor en el futuro próximo por el encarecimiento de los alimentos en todo el mundo, debido a las políticas neoliberales de la globalización de los mercados.

La discriminación de la niñez tiene su origen en el adulto-centrismo patriarcal, que crea un patrón social para medir el desarrollo y

3 Desde 2010, con la entrada en vigencia parcial de la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Lepina), el Estado salvadoreño asume como elemento prioritario de las políticas públicas el interés superior del niño y la niña, a través del principio de prioridad absoluta (Quiñones, 2011)

para valorar las necesidades humanas. Este polo es el adulto, cuyas necesidades de cuidado y protección son menores. Por eso, la niñez, como polo dominado, de modo que la atención especial para garantizar su desarrollo se trunca por las políticas que obstaculizan la inversión social (Quiñones, 2011).

Cuando la ONU impulsaba a los países a cumplir los objetivos del Milenio para 2015 (disminución de la pobreza, mortalidad infantil, alfabetización, etc.), desde la actualidad (2013), se estima que morirán 1.200.000 menores de cinco años por causas relacionadas con la crisis (López, 2010).

El ingreso del 20% más rico de la población es 19 veces mayor que el correspondiente al 20 por ciento más pobre, en contraste con una diferencia de sólo siete veces para los países industriales. El orden mundial del capital financiero globalizado es letal –epidemias, muertes por contaminación del agua, etc.– y al mismo tiempo es absurdo, mata sin necesidad. Es el orden de las oligarquías y del capital financiero globalizado. Cada cinco segundos un niño muere de hambre. 47.000 personas mueren de hambre todos los días. Mil millones de personas (es decir una persona de cada seis) están grave y permanentemente desnutridas. ¡Mientras que la agricultura mundial en su estado de desarrollo actual podría alimentar sin problemas a doce mil millones de seres humanos con 2.700 calorías diarias por persona! (Ortiz & Cummins).

Así, pues, en este principio del siglo no se trata de ninguna fatalidad. La muerte de un niño por hambre mientras estamos hablando es un asesinato, es catastrófico, por lo que se hace imprescindible no solo formar alianzas contra estos males, sino una alianza en pro de algo positivo: una alianza global para reducir la pobreza y crear un mejor ambiente, para crear una sociedad global con más justicia social (Gil, 2012).

La niñez sobra. Para recortes sociales, los de la infancia, cada vez más drásticos, salvajes e inhumanos. A este paso, muy pronto, la edad de la inocencia apenas alcanzará hasta el gáteo. Las generaciones futuras parirán adultos, recién nacidos adulterados. La infancia pasará

a la historia, como bien expresa Gorka Andracka (Andracka, 2010).

Tanta ceguera voluntaria hacia los problemas de la niñez, debería ir acompañada de orejas de burro, pues vivimos un momento de múltiples contradicciones y, por lo tanto, es necesario que mantengamos espacios de acción conjunta a favor de la infancia, que como bien dijera José Martí: “los niños son la esperanza del mundo”. Coincidimos con Jorge Beinstein cuando señaló:

Luego de más de una década de experiencias neoliberales las sociedades latinoamericanas se encuentran ante una situación grave. Espantosas marginalidad y pobreza; caos urbano; expansión del endeudamiento externo; degradación del Estado y de las elites locales afloran como los resultados visibles de una globalización que prometía milagros y que ahora sólo ofrece ajustes cada vez más duros (Beinstein, 2001):

Esta es la realidad con que convive la infancia latinoamericana y caribeña.

Trabajos citados

- Andracka, G. (3 de julio de 2010). La infancia adulterada. *Rebelión*.
- Bárcena, A. (23 de abril de 2011). Celebración y crespones. Infancia y sociedad. *La Jornada*.
- Beinstein, J. (febrero de 2001). *Saldo devastador de una época*. Obtenido de Le Monde: <http://www.insumisos.com/diplo/NODE/2504.HTM>
- Berger, S. (2009). *Globalización, exclusión e inserción en la economía mundial*. Obtenido de Red de bibliotecas virtuales CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140610044454/04ber.pdf>
- Bochenek, M., Coursen-Neff, Z., & González, M. (2004). Sin descanso: abusos contra niñas trabajadoras domésticas en El Salvador. *Human Rights Watch Vol. 16, número 1(B)*.
- Diferco. (8 de noviembre de 2010). *La globalización neoliberal: aspectos*

- a favor y en contra. Obtenido de La globalización neoliberal: <http://globalizacion-neoliberal.blogspot.com.co/2010/11/la-globalizacion-neoliberal-aspectos.html>
- Fernández, J. (7 de octubre de 2011). Existen esclavos. *Granma - Agencia Latinoamericana de información ALAI - América Latina en Movimiento*.
- Gil, I. (24 de julio de 2012). *España no debe pagar la deuda" propone "ocupar y nacionalizar la banca" - Entrevista con Jean Ziegler, Vicepresidente de Derechos Humanos de la ONU*. Obtenido de askatasuna.libertad.orrantia: <http://orrantiatar.blogspot.com.co/2012/07/jean-ziegler-vicepresidente-de-derechos.html>
- González, S. (16 de agosto de 2012). Hay quienes no reciben ni el salario mínimo. *La Jornada*, pág. 28.
- La Jornada. (16 de agosto de 2012). *La Jornada*, pág. 28.
- López, H. (20 de 09 de 2010). Objetivos del Milenio, ¿para este siglo? *Rebelión*.
- OIT. (1970). *The Employment and Conditions of Domestic Workers in Private Households*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo - ILO.
- Ortiz, I., & Cummins, M. (s.f.). *Desigualdad global: La distribución del ingreso en 141 países*. Obtenido de Unicef2012: https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Desigualdad_Global.pdf
- Porro, S. (2007). Algunas reflexiones sobre la infancia en la sociedad. *Revista electrónica Flacso Cuba, Vol. II, N.º 1*, 17-22.
- Quiñones, A. (8 de septiembre de 2011). *Dos expresiones de la discriminación: género y niñez*. Obtenido de Blog Pravda: http://pravda87.blogspot.com.co/2011/09/dos-expresiones-de-la-discriminacion_08.html
- Rectoría Sector social Costa Rica. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica*. Obtenido de Rectoría Sector Social y Lucha contra la Pobreza 2009-2021 – Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia. Costa Rica: https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Politica_NNA_CR.pdf
- Rodríguez, A. V., & Cardet, Y. (2011). ¿Hay neoliberalismo no capitalista? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 999-1007.

As Autarquias e a Educação num Contexto de Mudança das Formas de Governação

Autor: António Francisco Baixinho

Colecção: Ecos da História

Páginas: 442

Data de publicação: Maio de 2013

Género: Ensaio

Preço: 13,00 €

ISBN: 978-989-51-0302-7

O campo educativo proporciona, também, a capacidade de agir da sociedade local ou pelo menos uma parte dela, o que origina uma ‘outra governação’ – governance – local. A liderança original começa com a «iluminação do fogo do desejo» dos projetos. Esta dialética entre projetos e municípios levou, e tem levado, ao desenvolvimento por parte do poder autárquico da «engenharia financeira do projeto».

Neste estudo verificámos que as autarquias locais funcionam em alguns aspetos como um delegação do centro, ao resolverem muitos problemas estruturais que o sistema de ensino apresenta, isto é, quando organizam os transportes e as refeições escolares, quando constroem novas e modernas infraestruturas escolares, quando se responsabilizam pelas AEC e prolongamento escolar e contratam/coordenam de forma precária professores/técnicos para estas atividades e os sujeitam a um sistema de avaliação por quotas, quando se posicionam de acordo ou de ‘forma neutra’ em relação ao fecho de algumas escolas do 1.º CEB e à alteração dos agrupamentos escolares, mesmo quando algumas destas alterações contrariam a carta educativa.

Carles Feixa, pionero de los Estudios sobre Juventud en Iberoamérica

Entrevista de Germán Muñoz González¹¹

La historia de la investigación en juventud está por escribirse. En la primera mitad del siglo XX aún se trataba de un grupo poblacional invisibilizado; los medios masivos de comunicación le dieron voz y rostro, con frecuencia deformado y satanizado. Pero quienes lo han puesto realmente en la escena pública –mucho más que los políticos– y en el espacio de la vida cultural, han sido los académicos. Sin ocultar que recientemente –por efecto del capitalismo cognitivo– los jóvenes se han convertido en tema popular y se multiplican increíblemente las publicaciones y micro-ponencias que hablan de ellos en todo tipo de eventos. En el ámbito de las letras iberoamericanas desde hace cerca de 30 años se destacan los profundos aportes de Carles Feixa Pampols por varias razones: ha generado un largo recorrido histórico y transcultural por el concepto de juventud, y un diálogo necesario entre investigadores de dos continentes; ha allanado el camino a los debates entre ciencias sociales y estudios culturales en relación con este sujeto que en tan corto tiempo ha llegado a ser protagónico en la vida social y política del mundo contemporáneo; se ha inscrito en la ruta fecunda de nuestras búsquedas en calidad de doctor Honoris Causa del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, miembro de la línea de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes y del Grupo de Trabajo de Clacso en Infancias y Juventudes; se ha convertido en el lector atento de los mundos de vida que construye cotidianamente esta “generación indignada”, en medio de mucha incertidumbre y desesperanza. Por estas razones, resulta indispensable consultar su trayectoria y las rutas que se abren con su más reciente producción investigativa.

Germán Muñoz: *Empecemos hablando de tu trayectoria en la investigación: ¿cómo ha evolucionado la investigación sobre juventud en los últimos años del siglo XX y la primera década del actual?*

Carles Feixa: Vayamos del presente al pasado: estamos en mayo de 2013 y ya tengo 50 años, digamos medio siglo de vida y más de 25 años de investigación sobre la juventud en general, sobre las culturas juveniles y los movimientos juveniles en particular, con todo lo bueno y lo malo de esta perspectiva, puesto que obviamente cuanto más alejado en términos biográficos estás de los jóvenes, más cuesta entender el día a día de sus mundos de vida –para utilizar un concepto que Germán Muñoz utilizó en su tesis doctoral–. Por razones prácticas uno empieza a investigar el tema de la juventud acompañando a los jóvenes a los conciertos, a las marchas nocturnas, a las manifestaciones, a sus movidas y, con el tiempo, no es posible seguir en el día a día todo esto.

En cambio, la perspectiva generacional me da una visión más amplia de lo que han sido los movimientos juveniles, más amplia en el tiempo y más global en el espacio, puesto que he podido recorrer las culturas juveniles partiendo de mi ciudad natal (Lleida), desde lo más local, desde lo más pequeño, a donde he vuelto en mi más reciente libro sobre la Generación Indignada, hasta lo más global, hasta lo más grande, como la ciudad de México, Barcelona o Guayaquil, desde las pequeñas pandillas locales a las bandas transnacionales como los latin kings, desde movimientos juveniles localizados a los movimientos de resistencia global.

Yo empecé pronto hará 30 años –hacia 1984– investigando las tribus urbanas de Lleida, mi ciudad, cuando yo era joven, en el fondo era investigar mi propia juventud, y 25, 30 años después sigo investigando o reflexionando sobre estas cuestiones con otras generaciones y con una visión más global, por decirlo de algún modo...

Germán Muñoz: *¿Cómo podrías definir tus etapas en la investigación sobre juventud?*

11 Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Líder del Grupo Interinstitucional Jóvenes Culturas y Poderes de la Universidad Distrital de Bogotá y del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Carles Feixa: Yo empecé en los 80's; de hecho muchos de los llamados juvenólogos empezamos en esa época. Con anterioridad habían aparecido los estudios subculturales y los estudios sobre movimientos estudiantiles y de protesta; pero, al menos en el ámbito iberoamericano, no puede hablarse de una subdisciplina, de una escuela propiamente dicha. Por supuesto que eran aproximaciones más puntuales. El año 85 fue el año internacional de la juventud; en el campo científico, entre los paradigmas dominantes se pueden recordar dos: por una parte había una priorización de herramientas muy empíricas como la encuesta de opinión; las metodologías cualitativas no estaban muy en boga en ese momento. Y desde el punto de vista teórico había una especie de esquizofrenia: por una parte estaban las teorías funcionalistas del consenso y la integración social de los jóvenes y, por otra parte, un marxismo un poco dogmático que privilegiaba la noción de clase, pasando por encima de la mirada generacional u otros modelos. A mí me influyó descubrir, por una parte, la obra de Antonio Gramsci y el impacto del marxismo italiano en los estudios de la antropología; el impacto a nivel metodológico y la recuperación del estudio de las culturas subalternas en el sur de Italia que empezó siendo un estudio del campesinado, de los sectores populares y de su interés por la cultura -no solo por la clase social-; por ejemplo, se interesa por la religiosidad popular, y acaba promocionando el estudio de los llamados nuevos sujetos sociales, que desde los años 60's y 70's eran sobre todo juveniles, aunque también mujeres, ecologistas, etc.

El estudio de los sujetos emergentes, politizados, implica la unión de la investigación con la acción, no es una investigación desvinculada del marco político, pero tampoco es la visión simplista del marxismo clásico usada de una manera instrumental, sino que era un militante activista. La figura más influyente, en mi caso, fue Ernesto De Martino, que fue un antropólogo italiano formado por Benedetto Croce, de origen liberal pero que se convirtió al marxismo y que acabó investigando la cultura meridional del sur de Italia en los años 60's con métodos etnográficos muy

innovadores. El primer artículo que yo leí de Ernesto De Martino fue un artículo que analiza una protesta en Estocolmo en el año 60 o 61 en una fiesta de fin de año, un caso histórico en el que jóvenes de bandas que después se llamaron las "tribus urbanas", protagonizaron unos disturbios que De Martino interpretó no como síntoma de desorganización o de anomia moral, que eran los modelos dominantes, sino como síntoma de crisis cultural, de crisis de la ética puritana, de la ética religiosa tradicional y la emergencia de una brecha cultural que se expresaba en términos generacionales. Algo que ha resurgido, por cierto, en los recientes disturbios en los suburbios de Estocolmo.

50 años después no es que volvamos a lo mismo, puesto que los sujetos son distintos, pero la reacción social frente a estas oleadas de rebelión juvenil aparentemente irracionales, estas oleadas de protestas van cambiando, pero la reacción social prácticamente es la misma. Entonces, por una parte me influyó el marxismo italiano y la obra de Antonio Gramsci, quien tiene, por cierto, textos muy interesantes sobre la cuestión de los jóvenes; yo hice una estancia en Roma por esa época. Y también conocí a un psicólogo social belga-italiano que se llama Gérard Lutte quien tiene libros como *Liberar la adolescencia*, con una visión muy crítica que viene precisamente de la teología de la liberación -era también cristiano de base militante- y había estado investigando en este momento a los jóvenes en la revolución sandinista; y otro libro que se llama *Suprimir la adolescencia* que plantea que ésta, idéntica a la juventud actual, ha vivido históricamente una condición de marginación y subalternidad, que la manera de abordarla teóricamente requiere cuestionar los conceptos y sus fundamentos y que en momentos de cambio revolucionario como en el nicaragüense pues, precisamente, esta condición de subalternidad desaparecía y se trasladaba al activismo, por ejemplo en las campañas de alfabetización, o la recolección del café o la liberación de los jóvenes.

Mi segunda influencia teórica fueron los estudios culturales británicos, también por casualidad, en el 85. Recuerdo que cuando yo acabé la carrera viajé a Copenhage con mi actual mujer, de vacaciones, aprovechando

mi último año de interrail (un abono de tren para jóvenes que existe en Europa); allí en la universidad descubrí un libro que luego se haría famoso: *Resistance through rituals*. Se había reeditado en ese momento en inglés, pero en España nadie lo conocía y en América Latina tampoco -de hecho en el ámbito iberoamericano el libro no se divulgaría hasta mucho después y creo que tuve algo que ver en ello, porque fui el primero en citarlo e incluso distribuí fotocopias. En ese momento mi inglés no era muy bueno. Lo leí, lo traduje y empecé a trabajarlo y con esas dos influencias empecé mi recorrido para intentar armar una antropología de la juventud que tuviera, por una parte, ese fundamento en las teorías críticas del marxismo cultural pero, por otra parte, también influido por los Cultural Studies anglosajones.

Germán Muñoz: *¿Qué posiciones tienes, siendo antropólogo de la juventud, de la idea interdisciplinaria que está presente desde el comienzo?*

Carles Feixa: Desde el comienzo actué inter-disciplinariamente, pero mi discurso fue disciplinario, puesto que en mi primera fase me dediqué a construir conceptualmente un campo de estudios que no existía o que era muy limitado en mi país. Y entonces inicialmente reivindicué la antropología de la juventud en un doble sentido; hoy poca gente cuestiona que la juventud sea un campo de estudios relevante... pero en los años 80 se consideraba un tema menor, un tema secundario e irrelevante. Recuerdo por ejemplo una discusión que tuve con un catedrático de mi universidad, un marxista que decía que la juventud no era un tema de investigación serio, que tenía que dedicarme a la clase obrera, al campesinado, a las luchas sociales.

Germán Muñoz: *Eso mismo decía Sartre: que los únicos que pueden ser jóvenes son los ricos, porque los campesinos y los obreros no tienen tiempo para eso y esto lo decía en el año 1967, justo antes del famoso mayo del 68 francés...*

Carles Feixa: Bueno, eso podría tener sentido hace un siglo, o en los 60's para determinados ámbitos... pero en los 80's cuando la clase obrera estaba desapareciendo, cuando el campesinado de Lleida (mi ciudad natal), que

es una región agrícola, se habían transformado en pequeños empresariados agrícolas y cuando la juventud se estaba extendiendo en el tiempo, pues ya es algo cuestionable. Otro catedrático de antropología, andaluz, con quien también discutí teóricamente, mantenía que la juventud era algo transitorio, que no era equiparable a los fundamentos de la teoría social, que eran: la clase, el género y la etnicidad. Este último añadía lo que él llamaba las culturas del trabajo. En cambio, la edad o la generación eran algo secundario, podían tener alguna importancia en algunos momentos pero "era una enfermedad que se curaba con el tiempo" -según el dicho popular.

Mi esfuerzo en los primeros 15 años de mi trayectoria fue reivindicar un campo, por una parte defendiendo que en la historia de la antropología, el estudio de la juventud había tenido un papel, por ejemplo en el estudio de las sociedades tribales o primitivas; algunos de los máximos *betsellers* de la historia de antropología como el de Margaret Mead (sobre las adolescentes de Samoa), o los de (Frederik) Thrasher y (William Foote) Whyte (sobre las bandas juveniles en Chicago y Boston) son estudios de antropología de hace más de un siglo, aunque no se consideran específicamente estudios sobre juventud como tales, pero influyeron en la historia de nuestro campo de investigación. Y también en la antropología las agrupaciones por edad, las llamadas clases de edad, los ritos de paso, son temas que siempre han tenido importancia. Y el segundo argumento es que en la época contemporánea, en los inicios de la postmodernidad, las identidades sociales no se basaban solo en la clase, el sexo, la etnicidad, sino que otros elementos como la edad, o como luego sería el ciberespacio, otras matrices identitarias iban adquiriendo una importancia cada vez mayor. Y a partir de ahí mi esfuerzo fue intentar por una parte construir ese relato. En realidad no lo he inventado yo, lo que hice fue recuperar en la historia de la antropología y de las disciplinas afines cómo se debían aproximar a la juventud y, en segundo lugar, demostrar empíricamente que era posible investigar a la juventud con métodos etnográficos, con métodos cualitativos distintos a las encuestas, que eran el método dominante.

Germán Muñoz: *Yo imagino que la publicación de tu libro “De jóvenes, bandas y tribus” marca un segundo momento y un nuevo punto de partida para muchos que empiezan a leer acerca de un tema que, hasta entonces como dijiste, no tenía tanta relevancia; y, paralelamente, el trabajo en otros lugares del mundo confluye también hacia esa mirada inter o trans-disciplinaria. ¿Qué fue lo que cambió y qué fue lo que te hizo cambiar para entrar en esa segunda etapa? ¿Hubo algún hecho, algún acontecimiento que te impulsara?*

Carles Feixa: La publicación del libro “De jóvenes, bandas y tribus” -el mérito no fue sólo mío- llegó en un momento en el cual había receptividad a ese tipo de discurso. El libro hace el balance de la primera etapa, en la que me dediqué a investigar, hasta mediados de los 90's. Además, me ha marcado mucho el trabajo de campo para mi tesis doctoral, que curiosamente está inédita y fue una historia oral de la juventud en mi ciudad. Me pasé tres años entrevistando a un centenar de personas de cinco generaciones distintas: desde personas que habían hecho la guerra civil hasta jóvenes contemporáneos a mí, de ambos sexos y de todos los sectores sociales y militancias ideológicas; esto me dio y me sigue dando una base de datos, una visión sobre la historia de la juventud muy importante. Me demostró que la juventud como concepto tiene continuidad pero, como práctica, como opción social, es un reflejo de cada contexto, es una metáfora del cambio social, para utilizar la noción de la escuela de Birmingham en los estudios culturales.

Después, fui a México en el año 91 a realizar una estancia postdoctoral, fui a hacer un trabajo de campo con las pandillas, una observación participante en sentido clásico; el trabajo de México fue muy intenso y allí conocí a algunas personas con las que después he seguido colaborando: a Maritza Urteaga y Rossana Reguillo, quien estaba haciendo su tesis doctoral; a José Manuel Valenzuela, aunque no le conocí personalmente en ese momento, leí sus textos y estuvimos en contacto; y a José Antonio Pérez Islas, que en esos momentos estaba en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud (en lo que luego sería el Instituto Mexicano de la Juventud, tan influyente en los estudios sobre juventud en América Latina).

Luego, al regresar a Cataluña tuve que consolidar mi carrera académica, lo cual fue también muy duro, porque debía dedicar muchos esfuerzos a demostrar que era antropólogo y a legitimar que mi campo de estudios era tan serio como cualquier otro. El libro no se publica hasta el año 98 y hace balance, en cierta manera, de esos tres estudios: el de los 80's sobre las tribus urbanas, la tesis de 1990 sobre la historia oral de la juventud y la experiencia en México con los chavos banda. Creo que si tengo una parte del mérito, consiste en haber sido sensible a la receptividad de una nueva generación de investigadores que estaba surgiendo: no eran de los años 80's sino que eran más jóvenes, eran de los años 90's, estaban deseosos de modelos teóricos y empíricos para investigar lo que ellos estaban viviendo como personas, como jóvenes; las culturas juveniles ya no eran una moda irrelevante y tampoco una forma de delincuencia o de marginalidad sino que eran una forma de expresividad cultural importante que podía convertirse en objeto de investigación.

En segundo lugar, está el intento de combinar la teoría con la etnografía, con la historia de la antropología de la juventud, las historias de vida de dos jóvenes concretos, Felix y Pablo, con quien por cierto todavía sigo en contacto, sujetos que a través de sus vidas permiten entender lo que pasa en sus ámbitos socio-demográficos. Y en tercer lugar, también era un libro transnacional, puesto que no se centraba en un solo lugar sino que estaba a caballo entre dos ciudades, México y Lleida y con múltiples influencias culturales. En ese momento yo solo tenía relación con investigadores de México y Cataluña, pero a partir de ahí, en la siguiente etapa es cuando empiezo a establecer contactos con investigadores internacionales, sobre todo latinoamericanos, pero también europeos; estábamos trabajando con cierta sintonía, había sintonía política y teórica para aproximarnos a las nuevas expresiones juveniles.

Germán Muñoz: *Hay un momento posterior al descubrimiento de las culturas juveniles y a pensarlas desde lugares como la antropología, las ciencias sociales y los estudios culturales. Es cuando empieza a ser importante el diálogo Europa-América con*

perspectiva política. En la primera década del siglo XXI esta perspectiva política ha cobrado mayor importancia, emerge tu interés por las pandillas, las “maras”, los indignados... ¿Es este el centro de tu trabajo hoy?

Carles Feixa: La ventaja de estudiar la juventud es que siempre hay temas nuevos que van surgiendo. La juventud permite ir siguiendo la evolución social, no tienes que hacer ningún esfuerzo para inventar los objetos de estudio, sino que van apareciendo ante ti... No es el antropólogo quien va a la búsqueda del “salvaje”, sino que este llega a tu casa o entra por Internet a tu propio hogar. Hacia los años 80's eran los “chavos-banda”; en los 90's aparecen los maquineros y los ravers, cuando hice un estudio sobre las discotecas en Lleida; ya después del 2000 los Latin Kings, las pandillas transnacionales; por una parte el movimiento antiglobalización y, por otra parte, en los últimos años los indignados como una nueva explosión de lo cultural de la juventud...

En esta trayectoria veo una repolitización de los estudios sobre culturas juveniles y sobre movimientos juveniles, que en los 60's estuvieron muy influenciados por los movimientos estudiantiles y guerrilleros. En los 80's y 90' se despolitizaron, de algún modo, en lo cultural: las modas, la estética, la música... Depende desde dónde se investigue: la música puede ser leída como un opio del pueblo, que hace olvidar los problemas y, en esa tentación cayeron algunos. La cultura juvenil en su origen, en la escuela de Birmingham, se pensó con una base social, de clase, política; pero llegó un momento en el cual eso era apenas el fondo, pero en la práctica no se mostraba, era como si las culturas juveniles estuviesen flotando en una nube, la nube del estilo, fuera del contexto social y político.

En cambio después del año 2000, en parte debido al zapatismo, que fue importante en México y nos hace recordar que no todo está terminado; en España también, pero primero sucede en el México indígena, después llegará al México urbano: cuando aparece el subcomandante Marcos, algunos jóvenes se politizan, otros se globalizan, a través de la música que les llegaba por España y les da un tinte más político, pasando de la simpatía

a una militancia más directa. En España el movimiento anti-globalización establece vínculos con el movimiento okupa, se genera una nueva fase de protestas y después se crea el movimiento altermundialista de Portoalegre, que tiene un sesgo más constructivo, no sólo crítico. Dicho eso, también se repite un poco la historia de algunos grupos juveniles que tienen una fase de emergencia, de expresión de rabia y, luego una fase de construcción y de búsqueda de alternativas: eso es lo que yo encontré en México en los 90's, con los Mierdas Punks, que pasaron a ser Movimiento Punk, evolucionando de la autodestrucción a la construcción.

Y en esta última fase después del 11-S, aparece la crisis financiera internacional, hay una repolitización de la cultura juvenil, que no supone rechazar la cultura juvenil de algunos movimientos. En mi tesis doctoral aparece que los partidos antifranquistas y de izquierda rechazaban la contracultura, y la veían como algo burgués, o como algo irrelevante y decadente, como la decadencia de la burguesía, lo cual los llevaba a posiciones muy dogmáticas: consideraban que se apartaba de la línea marcada por el partido comunista o los partidos más extremistas de la izquierda. Incluso se creó una doble línea: estaban los partidos politizados, marxistas y algunos ácratas que crearon lo que llamaban La Popa o el partido orgásmico proletario anarquista o astral (popa en catalán significa también pecho) que se basaba en la contra-cultura de alguna forma, pero la mezclaban un poco, haciendo broma de ella y ponían de manifiesto ese deseo de reivindicar la cultura o la contra-cultura juvenil como una parte de la revolución. Y en esta última fase destaca el intento de unir la cultura juvenil, su estética, con temas de siempre, en el nuevo contexto: música, ciberespacio... con las transformaciones políticas, dando un nuevo sentido a mi investigación actual, que yo aplico a las mareas ciudadanas que ahora estamos empezando a investigar.

Germán Muñoz: *¿Qué ha producido el diálogo de investigadores europeos y latinoamericanos en este tema?*

Carles Feixa: Yo intenté fomentar este diálogo en varios momentos y los primeros fueron frustrantes porque no fueron exitosos.

Por una parte estamos hablando de redes de investigación -muy parecidas a las redes de militancia o a las redes del ciberespacio-, redes que se van generando a partir de contactos personales, de lecturas, pero también de relaciones cara a cara. Cuando lees a un autor o autora y estableces un contacto personal con él o ella para aclarar alguna noción teórica, esto no va más allá. En cambio la ventaja de las redes que se han ido creando en América Latina sobre juventud, es que desde el origen ha habido una sintonía teórico-metodológica, aunque pueden existir discrepancias sociales o políticas o disciplinarias, pero ha habido una cierta sintonía que nos ha hecho, de cierta manera, apoyarnos mutuamente y así hemos ido construyendo ese campo. También ha sido importante el interés y el apoyo de intelectuales de prestigio como Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero.

En Europa eso ya se había institucionalizado, por una parte gracias al Consejo de Europa que desde la segunda guerra mundial intentó fomentar la cooperación juvenil como una forma de evitar la guerra; esto sucede después de la experiencia traumática de las guerras mundiales, cuando Francia y Alemania entendieron que era la única forma de no llegar a una tercera guerra mundial, que habría sido el fin de Europa y de la humanidad. La idea era fomentar el diálogo a nivel de cooperación juvenil y el Consejo de Europa articuló esto a través de los consejos y asociaciones de juventud y una vertiente joven de la investigación. Los investigadores hemos sido agrupados y eso se institucionalizó por medio del Centro de Conocimiento y de Transferencia en Políticas de Juventud que está en Bruselas y Estrasburgo y, por otra parte, el Comité de Investigación sobre Sociología de la Juventud de la Asociación Internacional de Sociología -ISA- que internacionalizó esa estructura. Entonces, ha habido cooperación; en Europa los programas marco de Investigación de la Unión Europea en los últimos años han promovido mucho la investigación de juventud; yo he participado en 3 o 4 investigaciones europeas -aunque son muy complicadas de gestionar- pero lo positivo que tienen es que ayudan a la creación de redes personales y al intercambio de investigadores.

Por ejemplo, con los nórdicos nos hemos entendido siempre muy bien. Está la revista *Young* promovida por la red Nórdica de Juventud que siempre ha estado vinculada con la búsqueda de un espacio democrático. Durante unos años fui coeditor de la revista y promoví una special issue sobre América Latina. A donde quería ir con esa red europea que se ha ido construyendo -yo siempre lo tuve claro- es que debería promover un positivo diálogo con América Latina puesto que las problemáticas, y los marcos teóricos tenían mucho en común. Pero no fue fácil establecerlo: hicimos un intento con el grupo de juventud de Clacso que coordinaba Sergio Balardini. En el año 2001-2002, en un Foro en Lleida que yo organicé con ellos, al cual invitamos a los amigos de Clacso y a algunos investigadores europeos, no acabó de articularse un espacio de coordinación, en parte porque había dificultades lingüísticas y por una cuestión generacional. Los europeos eran algo mayores que los latinoamericanos y también había cuestiones de protagonismo y, la cosa no acabó de cuajar.

Después ha habido algunos intentos, algunas veces atravesados por la voluntad de algunas personas de apropiarse de ese vínculo y, justo ahora, en los dos últimos años empieza a fructificar, cuando llegan las nuevas generaciones de investigadores en juventud, muchos de ellos latinoamericanos formados en Europa y otros de Europa que se han perfeccionado en Latinoamérica. Los latinoamericanos dominan más el inglés y algunos europeos entienden el castellano, así se ha posibilitado el trabajo; acabamos de tener la experiencia con un congreso hace un mes en Lleida, sobre un proyecto español de investigación acerca del área mediterránea, comparando movimientos sociales: los indignados, la primavera árabe, las protestas griegas y el caso de Portugal; pero después se han venido añadiendo investigadores latinoamericanos interesados, como Oscar Aguilera y Klaudio Duarte en Chile, Fabián Acosta y Liliana Galindo en Colombia, Maritza Urteaga y Maricela Portillo de México, quien está investigando el movimiento “#Yosoy132”, Mauricio Perondi y Joel Bevilacqua en Brasil, junto con investigadores sobre movimientos

juveniles procedentes de Estados Unidos, Gran Bretaña, Bélgica, Italia, Grecia, Portugal, Finlandia, y ahí ya se vio que la sintonía y el diálogo son mucho mayores.

Germán Muñoz: *En reciente encuentro del grupo de trabajo Clacso en Infancias y Juventudes, en Bolivia, estuvimos hablando de la necesidad de poder incidir en algo más que en el conocimiento en el plano académico, e incidir no sólo en políticas públicas, sino en la creación de una plataforma amplia latinoamericana, incluso más allá de América Latina, en grandes temas que en este momento son muy preocupantes para todos. Cuáles consideras que son los temas prioritarios hoy, en atención a jóvenes: uno, juvenicidio -muy notable en Brasil, México y en Colombia-; dos, drogadicción -legalización o despenalización de las drogas-; tres, desempleo -no solo en la crisis europea-; cuatro, precariedad en el sentido más amplio -no solo es desempleo o pobreza, sino falta de oportunidades, de futuro-; cinco, desesperanza -no tener proyectos de vida, no poder pensar a largo plazo-; seis, nuevas sexualidades -matrimonios igualitarios, el reconocimiento de las parejas-; estas temáticas podrían seguir ampliándose, parecen centrales... ¿Cuáles crees que son prioritarias para los investigadores?*

Yo creo que las políticas de juventud han sido muy blandas. Como en los videojuegos, ya pasamos el nivel uno y comenzamos el segundo que es más difícil, cada nivel es más complejo; ahora se necesitan unas políticas más profundas. ¿Crees que desde el estado y desde la empresa privada se pueden producir ajustes, o no basta con ello?

Carles Feixa: Yo comparto la intención del grupo Clacso: ningún tema social de investigación pura se justifica por sí mismo, siempre debe haber una dimensión de aplicabilidad o de vinculación con las políticas públicas de juventud. Cualquier investigación en juventud -por su cercanía a la problemática social- debería tener una dimensión no tanto “aplicada”, sino lo que yo denomino “investigación implicada”, es decir, que traiga una implicación en los cambios, en las formas de actuar, en las formas de priorizar en lo público la acción en el mundo juvenil, en las formas de

involucrar a los propios sujetos investigados, a los jóvenes. En este sentido, respondiendo a la pregunta, yo concibo tres tipos o modelos de políticas de juventud: en estado sólido, líquido y gaseoso. Las políticas en los 70’s y 80’s han sido denominadas políticas en estado sólido porque pretendían ser estructurales, pretendían conformar los dos grandes temas de la juventud: la educación y el empleo, y en consecuencia, políticas de educación y políticas de empleo. Era el discurso de la juventud como transición, por eso se las llamaba políticas de transición en España...

En los 90’s surgieron las políticas líquidas que en España se llamaron las políticas afirmativas de juventud: estaban más centradas en el tiempo libre, la participación... y, eso en parte tenía una dimensión positiva puesto que valoraba dichos ámbitos e identidades sociales de los jóvenes, pero a la vez dejaba de lado la actuación pública, renunciaba a trabajar los aspectos sociales y trabajaba más los aspectos ‘superficiales’.

Y el tercer momento, del 2000 hasta ahora, podríamos denominarlo como políticas gaseosas: por una parte, surgió el ciberespacio como elemento articulador de las identidades juveniles, aunque se siguieron haciendo acciones en el ámbito del tiempo libre, del empleo y la educación, pero muy desarticuladas, con líneas muy discrepantes, con acciones muy puntuales, muy concretas, que no abordaban el tema de fondo: que la juventud había dejado de ser una etapa de transición y se había convertido en una categoría social mucho más amplia, con unos problemas de desigualdad y falta de cohesión social muy graves, como los que se han mencionado antes. No solo en América Latina, hoy en día la precariedad y el desempleo entre los jóvenes es un problema mundial. Por lo tanto, en la segunda década del siglo XXI debería buscarse una manera de articular estas políticas sólidas, líquidas y gaseosas de la juventud, no para volver solo a lo sólido, porque como decía la vieja frase de Marx “todo lo sólido se desvanece en el aire”; pero sin atender las estructuras sociales, y el empleo... están condenadas al fracaso.

Pero mi estrategia sería trabajarlas desde la cultura. Por ejemplo, temas como las drogas, la

sexualidad, el embarazo temprano... siempre se trabajaron desde lo educativo, desde lo represivo, desde lo policial y no desde lo cultural; en el mundo de los jóvenes es mucho más efectivo tratar estas cuestiones como tema cultural puesto que así se les atrae e involucra mucho más.

¿Cuáles serían las prioridades entonces? He venido a Bogotá esta vez para participar en una Convención de entidades educativas, sobre la educación secundaria. Para mí, una de las prioridades de las políticas públicas debería ser una gran reforma, una revolución en la educación secundaria para adecuarla al presente, para adecuarla al siglo XXI. La educación secundaria es el espacio donde está la mayoría de los jóvenes, quizás con la excepción de una minoría excluida que no tiene acceso a esa institución en América Latina y Europa. Casi todos los jóvenes pasan por la educación secundaria al menos hasta los 16 años; sin embargo, sigue estando basada en un modelo muy antiguo, un modelo que prácticamente no se ha reformado, ni se ha modernizado. Puede haber computadoras en las aulas, puede haber profesores con clases en la web... pero la manera de aprender no se ha modificado; cuando los jóvenes actuales entre 14 y 16 años ya no son sujetos pasivos, esa educación se debería atrever a tener un papel protagonista mucho mayor.

Para mí la cultura juvenil puede transformarse en un elemento educativo: en el pasado nació y creció en el tiempo libre o en el consumo de ocio, pero puede volver a tener un papel educativo fundamental, el que tuvo en su origen, mucho antes de la segunda guerra mundial; los pedagogos que defendían la cultura juvenil en Alemania la defendían como esa cultura de iguales, de coetáneos, que era un instrumento de coeducación, puesto que ayudaba a que los propios sujetos descubrieran el mundo a través de su propia cultura. Crear una cultura, inventarse una cultura, puede ser un instrumento de sensibilización fundamental y hoy, esas culturas juveniles son las ciberculturas juveniles, que ofrecen un espacio de libertad muy grande, que puede ser también un espacio de introspección o de pérdida y alienación... pero son un referente crítico y eso

mismo es la educación, un espacio de crítica social. Cualquier buen profesor de secundaria o universidad debe ser un facilitador que fomente el desarrollo crítico de los estudiantes, no que los adoctrine. Nuestros alumnos saben mucho más que nosotros de casi todo, pero lo que podemos aportar a los profesores es ese sentido crítico que les ayuda a seleccionar, a tener un sentido de priorización de algunos elementos.

Además de la revolución educativa, el segundo elemento sería una reforma del mercado de trabajo. La lucha contra el paro juvenil debería ser la prioridad n° 1 de cualquier política en cambio. Debería ser una lucha imaginativa, que no implica reivindicar un estado de bienestar que nunca va a volver a ser como antes, sino que supone una reestructuración del ciclo laboral de las personas: no tiene sentido que una persona tenga su primer empleo estable hacia los 40 años y tampoco tiene sentido que un jubilado a los 65 deje de trabajar y pase a hacer nada. Yo creo que deberíamos ir hacia un modelo, más que dual (según el modelo alemán basado en combinar formación con prácticas remuneradas en empresas), triangular, en el cual desde los 16 años cualquier sujeto debería vivir su vida a caballo entre la educación, el empleo y la cultura o el ocio. En la sociedad del conocimiento, la educación dura toda la vida. No debes abandonarla a los 18 o a los 25 años, porque lo que aprendes a esa edad no te va a servir siempre, y porque la formación permanente te va a servir sea cual sea la profesión que tengas o que vas a desarrollar.

En segundo lugar el trabajo y la actividad laboral debe estar presente desde muy temprano: no se puede esperar a los 30 años para empezar a trabajar, sino que se deberían tener prácticas remuneradas de algún modo en las empresas, en las ciudades, en centros sociales, a tiempo parcial. Tampoco tiene sentido que sigamos trabajando 40 horas a la semana, el trabajo debería reducirse significativamente, no por ley; el gobierno no debe obligar a la jornada laboral completa... debería ser un proceso. Se ha aumentado la productividad mucho, no tiene sentido que trabajemos tantas horas y al mismo tiempo haya tanto desempleo.

Y en tercer lugar está la acción social voluntaria en la sociedad civil, la actividad

no remunerada, una actividad que puede ser creativa. Para mí la cultura juvenil tiene un papel protagónico fundamental, muchas de las actividades de la cultura juvenil no tienen un beneficio económico pero son educativas, son productivas y algunas sí tienen carácter de trabajo. La cultura juvenil, que se entiende como un hobby para nuestros jóvenes, también es una forma de militancia social y política, cumple una función de educación social. Ese tercer sector al que las personas dedican mucho tiempo, muchos desempleados (como los abuelos) lo hacen apoyando a otros en algún tema, como los indignados en Cataluña. El término ‘yayoflautas’ se usa en Cataluña para referirse a los abuelos indignados, despectivamente, -los ‘perroflautas’ eran los jóvenes hippies con un perro al lado- y los ‘yayoflautas’ también querían solidarizarse usando una parte de su tiempo para actividades voluntarias. No tiene sentido que estén totalmente desvinculados de la actividad económica, podrían hacer un trabajo a tiempo parcial, aunque esa idea parece muy utópica... pero a la vez no. Si el estado de bienestar tiene futuro, esto se basa en un pacto de generaciones, en el cual las generaciones que trabajan acuerdan con los jóvenes y ancianos que no trabajan que les pueden dar los recursos para que los jóvenes puedan estudiar y los ancianos puedan recibir su pensión. Eso, sin embargo, no es sostenible con las actuales tasas demográficas; debemos repensar el estado del bienestar para que esa renovación y ese pacto sean viables y por tanto que los tres grupos distintos: jóvenes que estudian, adultos que trabajan y ancianos que no hacen nada porque están jubilados, pueden ser en el ciclo vital capaces de crear combinaciones distintas de sus tres actividades... El estudio, el trabajo y el ocio no deben ser fases contrapuestas de la vida sino que deben combinarse en cada etapa del ciclo vital.

German Muñoz: *Estas ideas que has propuesto vienen de un reciente trabajo. Cuando tú hablabas de los “novísimos movimientos sociales” y ahora de estos movimientos intergeneracionales, ¿qué aportan los jóvenes allí?, y ¿cómo se podría entender lo intergeneracional hoy?*

Carles Feixa: A diferencia de otros movimientos juveniles anteriores, que eran en cierto modo movimientos muy etarios, donde solo los jóvenes podían formar parte de esos grupos y quien no era joven era mal visto o era rechazado, (como decía una canción de los Who: “deseo morir antes de llegar a viejo”) aunque para la mayoría de los activistas -es el caso de los indignados-, la edad media de los que acampaban era muy baja -jóvenes la mayoría-, sin embargo, no se conciben como movimientos juveniles y, ante todo, buscan la complicidad y el apoyo de otros tipos de edades. De entrada hay una alianza interesante entre generaciones alternas, no sucesivas: no entre padres e hijos, sino entre abuelos y nietos. Una alianza entre los abuelos ‘yayoflautas’ y los nietos ‘indignados’ en contra de los padres, contra los adultos que son quienes tienen el poder, están en la política, manejan la economía, la empresa y la Universidad. Lo cual corresponde a la lucha económica en el mercado laboral actual: las generaciones adultas solemos tener trabajos bien remunerados, con derechos sociales, una estabilidad y un prestigio social y, en cambio, muchos jóvenes aunque tienen una mejor formación que nosotros, no tienen acceso a empleos, viven una precariedad mayor del trabajo, y los ancianos ven como se recortan sus pensiones y se limita o privatiza su acceso a la salud o a la cultura.

Eso se reflejó primero en el movimiento anti-globalización y, en estos tres últimos años, en los llamados movimientos de indignación global, que es como una nueva fase de la mundialización, de una parte explicable por la crisis del sistema financiero y, en segundo lugar, se explica también por la maduración organizativa de la antiglobalización inicial: internet permitía una comunicación en red, pero no permitía del todo que fluyeran las consignas y los modos de movilización y en cambio la maduración de las redes sociales y la maduración de la movilidad a escala global hoy, sí permiten que esos movimientos sean realmente globales, no solo en su origen sino en su destino. Y es lo que estamos analizando en el proyecto de la Universidad de Lleida (Genind: La Generación Indignada): se trata de movimientos que no son juveniles en su concepción, aunque la mayoría

de sus activistas son jóvenes; pueden utilizar la visión intergeneracional doblemente: por una parte, ese pacto generacional alterna con la necesidad de defensa del estado de bienestar y, por otra, supone un toque de atención a las generaciones adultas para provocar una reforma social fuerte, para poner en cuestión su actitud defensiva y un poco conservadora porque no perciben que si nada cambia, acabaremos todos naufragando en el mismo barco.

Germán Muñoz: *Estás hablando de tres cosas que cambiarían nuestra manera de abordar el tema: uno, se trataría de glocalidad, es decir, la fusión global-local; dos, lo intergeneracional y, tres, lo cibercultural. ¿Qué precauciones metodológicas debemos tener para abordar estos temas, en donde se juntan tantas categorías en un solo lugar?*

Carles Feixa: Estas tres tendencias que has señalado, ya hace 10 años -en 2002, en la introducción al libro “Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización”- se podía intuir que eran tendencias en expansión: la tendencia hacia movimientos sociales inter-generacionales, translocales o glocales y ciberculturales. Y 10 años después se ha avanzado, aunque no hemos llegado a Ítaca, no hemos llegado a la nueva utopía global de internet como la Nueva Atlántida. ¿Cómo estudiar todo eso? Es la complicación que afrontaron los investigadores de juventud de hace un siglo, cuando empezaron estudiando la banda de un barrio o las adolescentes tribales de Samoa... pues nunca lo han tenido fácil, pero eran grupos visibles, cercanos, delimitables. En cambio hoy, las ciberculturas juveniles son fluidas, no siempre son visibles, no siempre son delimitables, casi siempre son redes muy cambiantes, muy escurridizas. El peligro es que se acaben construyendo metodologías ad hoc que sean muy superficiales, que acaben siendo una mala forma de periodismo. Es decir, que se aborde la juventud a partir de datos muy descontextualizados, una entrevista aquí, un grupo de discusión allá, un dato de Internet y ya... yuxtaponiendo como en un mosaico, como en un rompecabezas, todo lo que se encuentra, pero sin cocinarlo luego, se percibe que la cosa quedó un poco cruda; ahí está nuestro reto, el reto de los investigadores de juventud.

En mi opinión el reto es la investigación cooperativa, porque la investigación actual ya no puede ser una investigación individual, ningún tema de estudio lo puede estudiar un único investigador, y obviamente debe haber un esfuerzo cooperativo. Jeff Juris, un investigador sobre la antiglobalización que en la actualidad trabaja el Occupy Movement, lo llama etnografía colaborativa. ¿Qué es? No que todos estemos haciendo lo mismo, ni que trabajemos lo mismo al mismo tiempo, ni que trabajemos en el mismo grupo de investigación. Sino que cuando hacemos una pequeña descripción de un proceso juvenil, o analicemos un colectivo de jóvenes, o hacemos una historia de vida a un joven alter-mundialista o a un joven indignado... lo hacemos pensando que es solo parte de un puzzle y que en ese puzzle hay otras piezas que se retroalimentan y que dialogan entre sí. El reto es articular esa etnografía colaborativa de una forma transnacional, no pretendiendo investigarlo todo, eso es imposible, sino buscar que los pequeños granos de arena que cada uno aporta permitan hacer un dibujo lo más... iba a decir realista... pero, es más bien una especie de ‘realismo mágico’, es un intento de estar muy cercano a la realidad, pero al mismo tiempo es ser muy imaginativo. Debemos ser mágicos, imaginativos, de modo que nos permitamos imaginar esos grandes procesos colectivos que están pasando ahora, porque si no tenemos mucha imaginación no vamos a entender lo que está pasando hoy...

Germán Muñoz: *¿Qué elementos comunes ves entre los movimientos juveniles o acciones colectivas de Barcelona, Lisboa, New York y América Latina?*

Carles Feixa: En las jornadas que tuvimos en Lleida hace unas semanas, un sociólogo vasco, Benjamín Tejerina, investigador de movimientos sociales, propuso la noción de encompassing social movements... que puede traducirse como movimientos sociales acompañadores, abrazadores, que para él suponía si no una alternativa, al menos una nueva fase de los mismos movimientos sociales. Lo que pasa con estos términos relacionados con lo ‘nuevo’ es que, lo que surgió como nuevo, al cabo del tiempo deja de serlo; los movimientos sociales de los años 60’s fueron

nuevos, luego vinieron los novísimos y después de los novísimos vendrían los post-novísimos... y, siempre hay un post. En este sentido, siempre los movimientos sociales son novísimos, porque siempre aportan alguna innovación, alguna vanguardia; lo mismo pasa con las vanguardias artísticas: fueron rupturistas en su momento pero hoy ya son lo tradicional. Lo mismo ha ocurrido con las culturas juveniles que ya son tradicionales: para mí el rock-and-roll es más cultura tradicional que algunas expresiones de cultura popular folclórica, que se toman por tradicionales pero que son reinversiones muy recientes.

En este sentido, ¿qué aportan o qué tienen en común estos novísimos movimientos sociales abarcadores o abrazadores, de los que nos habla Tejerina? En primer lugar su visión localista, en su origen: así como el movimiento antiglobalización es un movimiento global que después se enraíza en lo local; en los últimos años todos los movimientos potentes han surgido siempre a partir de una problemática muy local, en un barrio, en un país como Grecia donde ha habido una política con efectos dramáticos en el empobrecimiento de la gente, o con la crisis de las hipotecas en España, o con la primavera árabe que supera la lucha contra los regímenes corruptos o en Colombia donde una ley educativa moviliza a los estudiantes [o en Turquía o en Brasil tras realizar la entrevista]. Pero lo positivo es que esa reacción muy concreta y muy local, enseguida ha producido liderazgos personales o colectivos que han sido capaces de aportar una visión global y sobre todo de articular alianzas con otros movimientos, con otros sujetos, con otros actores colectivos.

Un segundo elemento en común es el predominio de lo cultural, pero de una cultura repolitizada. Hay una repolitización de la cultura juvenil... que se hace desde algo festivo, algo lúdico, algo performativo (los abrazos, las besotones). Los indignados han tenido desde el origen elementos muy lúdicos que sirvieron para ganarse la voluntad de las masas. Y son movimientos no muy masivos, pero a diferencia de otros movimientos del pasado, despiertan apoyos populares muy amplios. Los indignados siguen teniendo el 80% del apoyo

popular según las encuestas. El movimiento de Mayo/68, al cabo de un año tenía muy pocos seguidores... en cambio, estos movimientos aunque no salgan a las calles 100 mil personas a protestar, siguen teniendo el favor de la opinión ciudadana, porque expresan sentimientos que son compartidos por amplias capas de la población.

El tercer elemento común es la unión de lo virtual y lo presencial, es la noción de *ágora* pública, de que estamos todos juntos, que las acampadas ya no son acampadas en las plazas sino que hay acampadas en la red. Las redes son estas personas o colectivos que están presentes, bullen de actividad y esto es tan militante como lo otro. Si solo estuvieran en la red seguramente tendría pocos efectos, pero si solo estuvieran en las plazas, pues acabarían tomándoselas la fuerza pública y quedarían muy limitadas. Hasta ahora los efectos políticos de estos movimientos han sido muy desiguales... Siempre pasa con los movimientos sociales: una revolución impulsada inicialmente por los jóvenes -como la primavera árabe- puede acabar siendo engullida por otros. Puede incluso comportar el auge de movimientos de extrema derecha, de nuevos populismos, que en Europa están (re) surgiendo. Por tanto, el reto sería conseguir crear nuevos modelos de agrupación política que deben llegar a la traducción electoral porque si no hay traducción electoral no tienen efectos; pero no pueden basarse en el modelo antiguo del partido político centralizado, piramidal, ni tampoco en el poder de la pura coalición heterogénea y magmática, ni tampoco en el modelo asambleario, porque el asambleísmo puede ser muy positivo en algunos momentos pero en otros momentos no es efectivo.

Se debería imaginar un nuevo modo de participar en política que tenga esa dimensión ciberpolítica, que no se base cada cuatro años en votar, sino que sea más directa, que sea más horizontal, menos piramidal, que sea un reflejo de esa inteligencia colectiva, esa etnografía colaborativa o esa política compartida que en la práctica se ejerce en los movimientos sociales pero de la que hasta ahora no hay una expresión política clara.

Germán Muñoz: *Las “mareas” de las que tú hablabas al comienzo, ¿sería una de estas expresiones? ¿Qué se entiende por las “mareas”?*

Carles Feixa: No sé si ha llegado aquí la historia de las “mareas”. Las mareas son una metamorfosis del 15M. El movimiento de los indignados surgió como un movimiento amplio donde había reivindicaciones muy generales, algunas irrealizables; se les acusó con razón de no tener un programa claro. En los dos últimos años, el 15M en España puede verse como un tsunami... y todo maremoto tiene réplicas de menor intensidad; el maremoto surge porque hay un movimiento sísmico de fondo, que es el malestar social en este caso: porque hay una situación de paro muy grande, porque hay un acceso a la vivienda desigual -familias que se quedan sin vivienda-, eso es el mar de fondo. Hay un maremoto, hay réplicas y después aparentemente viene la calma, como si no pasara nada, y vienen las oleadas. Pero las oleadas no están aisladas sino que se agrupan en “mareas”, que no son generales sino que son sectoriales. Y, ¿cómo se agrupan las oleadas? Es interesante, porque el elemento de agrupación no es generacional, tampoco es de clase, los sindicatos no tienen ningún papel ahí -no hay una marea sindical, aunque algunos intentaron crearlas-, sino que las agrupaciones de las mareas se hacen por afinidades temáticas, profesionales, de la gente afectada.

La primera marea fue la de los afectados por las hipotecas, es la marea verde, es el corazón del 15M, la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH). De las plataformas surgieron las mareas, nueva concepción del movimiento social; ya no se trata de una organización sociopolítica, sino de una plataforma donde cabe todo el mundo. Y lo que une a todo el mundo en la plataforma de los afectados: gente que nunca se habían movilizado para nada, cuando les quitan el piso, es que por pura supervivencia, se movilizan. Además, están los activistas, muchos de ellos integrantes de ONGs y, en tercer lugar hay jóvenes del 15M que han terminado confluyendo en esas mareas. Quiero hacer un pequeño estudio de caso sobre las PAH de Lleida, donde uno de los líderes fue estudiante mío, tienen un proyecto de vivienda

social en el antiguo seminario, con el apoyo del obispo... La PAH es la más fuerte, la más activa, la más potente, tiene muchos activistas que llegan al parlamento, que han conseguido que se debata una nueva ley hipotecaria, de momento muy conservadora, porque solo se ha querido hacer una reforma. Y se está discutiendo.

Después han venido las mareas inicialmente más corporativas, como la del sector de la educación, la marea amarilla, que son los más afectados por los recortes: maestros que van a la calle, soporte a las aulas de acogida (para los hijos de los emigrantes que acaban de llegar y deben aprender el idioma) que les quitan a sus profesionales. La reducción en la comida del mediodía fue fundamental en las escuelas, pues era un instrumento de cohesión social donde todos comían igual, los inmigrantes y pobres al igual que los de clase media. La escuela donde va mi hija es un poco así, es una escuela pública, con un profesorado muy activo, casi todos se quedaban al comedor escolar porque era un sistema de igualdad social; ahora, se retiraron muchas subvenciones como el comedor y, como las familias no pueden pagar, pues se van a casa y en casa no se sabe lo que comen. Hay familias que no pueden dar una alimentación de calidad a sus hijos.

Luego viene la marea de la salud, la marea blanca, o sea los sectores más afectados por los recortes. Lo interesante es que los últimos tiempos están apareciendo mareas más pequeñas pero más consistentes; por ejemplo, los profesionales de la justicia han creado la marea negra, los del trabajo social han creado la marea naranja, los profesionales de la cultura la marea roja, los jóvenes emigrantes acaba de crear la marea granate, son jóvenes españoles que emigran fuera, ya no es la emigración antigua de los trabajadores, obreros, campesinos... En España en los años 60 hubo una gran emigración a Europa, Alemania, Suiza, Francia que fue la que según los economistas explica el boom económico español posterior, porque las remesas de estos emigrantes llegaban a España; pero era una emigración de baja cualificación. Ahora es lo contrario, hay una emigración de alta cualificación: médicos, ingenieros, antropólogos, muchos de ellos

doctores que en España no pueden tener un futuro. ¡Doctores en paro! Londres y Berlín son las dos grandes ciudades referentes para el trabajo, pero también a América Latina están llegando más, se está devolviendo el ciclo de la migración latina a España: las bandas latinas, los jóvenes ecuatorianos que migraron a España -a Barcelona-, ahora se regresan, de eso me entero por alguien que está en Guayaquil y en Facebook me escribe a menudo y me informa de todo este tema. Y al mismo tiempo hay jóvenes españoles, muchos de ellos con doctorados, que emigran a Colombia, a Brasil, a Chile, para buscarse la vida.

Germán Muñoz: *Volviendo un poco atrás, el origen de las “mareas” parece provenir de un filósofo de la CIA, Gene Sharp, fundador de una organización sin ánimo de lucro que estudia y promueve el uso de la acción no violenta. Dicha Institución, Albert Einstein, fue acusada de haber estado detrás de las “revoluciones de colores” con las que se ha intentado (a veces con éxito) derrocar gobiernos no afines a los intereses de la Unión Europea y los Estados Unidos. Si bien los que apoyan dichos movimientos los presentan como puramente autóctonos o incluso nacionalistas, sus detractores los acusan de estar manipulados por la CIA y Usaid y maximizan la importancia de estos agentes externos. Se recuerda la marea anaranjada, en Venezuela. Las primeras mareas parece que fueron en el norte de Europa, creo que en Ucrania y después en Bielorrusia. Un argentino que salió de la CIA escribe un blog que se llama “El Puerco Espín” y explica, por ejemplo, cómo se estructura el movimiento estudiantil en Venezuela. Lo que hacen los activistas españoles es retomar eso y montar el cuento de las mareas, los colores, los símbolos, una estructura, un símbolo que es muy fácil de identificar; que todo el mundo lo vea; en Ucrania era la mano pintada de naranja; y, los chicos del Yo soy 132 en México dicen que en gran medida estuvieron influenciados por esa misma fuente.*

Carles Feixa: Es curiosa esa historia de los símbolos... Los del 15-M hacen inicialmente la marcha popular indignada desde toda España; entonces cuando llegan a Puerta del Sol -en Madrid- organizaron mareas de colores y se

unen a ellos de los distintos barrios de Madrid todos los que iban llegando. Las mareas no eran temáticas sino que eran territoriales, de toda la península ibérica y de los distintos barrios de Madrid. Y después hace un año empezó esta dinámica, de las mareas temáticas, desde la plataforma de la hipoteca que es de color verde, la de educación es amarilla, aunque en Madrid los colores son distintos... los colores se han ido improvisando y ahora están saliendo cada semana y están saliendo variadas; la semana pasada salió el color de la cultura que es el rojo. Los prioritarios son los sectores de bienestar que sufren más recortes. Sin embargo, no hay una marea de desempleados que debería ser la más importante y tampoco hay una marea de los inmigrantes o de los sin papeles.

Germán Muñoz: *Este conjunto de reflexiones que has estado haciendo y el tema de las mareas, así como el tema de lo intergeneracional me llevan a la última pregunta. Para nosotros ya no tiene mucho interés seguir hablando de los jóvenes, ni de la juventud en la medida en que aparece este conjunto de movimientos, formas de acción, o formas de expresión que no son exclusivamente juveniles. Preferimos hablar de “condición juvenil”, que no es etaria. Este concepto, ¿lo estás trabajando o conoces a otros que lo estén trabajando?*

Carles Feixa: Este es un buen cierre de la entrevista porque es volver a los orígenes de la noción juvenil. Yo la descubrí en Italia en los 80's cuando empecé a trabajar el tema y había todo un debate en la sociología y antropología italiana: si la juventud era una condición o un proceso... En ese momento, la noción de condición estaba más connotada como una categoría psicosocial, más permanente, más funcionalista, y la noción de proceso era una visión más dinámica, más sociológica, más de ciclo vital. En el fondo, 30 años después, se replantea este debate, puesto que la juventud, que en los 80's podía ser vista como un proceso, puesto que tenía su inicio, sus fases y su final; se podía estructuralmente estudiar a partir del proceso educativo, el proceso laboral, el proceso de conciencia y militancia, etcétera. En la actualidad, es mucho más complejo precisar cuáles son las fases, los momentos de la juventud; aunque los jóvenes transiten por

el mercado laboral, por el sistema educativo, por el consumo, incluso por el mundo del ciberespacio, ya no hay unas franjas de edad que correspondan a cada momento, sino que hay una hibridación y mezcla, esa es la norma. En este sentido volver a recuperar la noción de condición juvenil puede ser interesante, si se le vacía de esa dimensión psicologista, como si fuera un modo de vida que no cambia, que es permanente, y que está al margen de la edad...

Germán Muñoz: ... *¿y de ciclos de vida cerrados?*

Carles Feixa: ... sí, se intenta unir las dos dimensiones, la juventud siempre es condición pero también siempre es proceso: no es un proceso cerrado, estricto, con fases, sino un dinamismo interno a la condición juvenil y para que eso pueda cerrarse debería haber un tercer elemento que es la noción de conciencia o de cultura. Parafraseando a Edward P. Thompson, el historiador marxista inglés, no hay clase sin conciencia de clase, ni juventud sin cultura juvenil. No es suficiente para ser joven que uno esté en un proceso de transición a lo que se llama el mundo adulto, que en realidad son roles laborales, educativos, sexuales y culturales adultos también; en segundo lugar debe haber unas condiciones sociales, estructurales que miren cómo está el mercado laboral, el sistema legal, el sistema político; y, en tercer lugar debe haber unas ideologías, unos valores, unos auto-referentes generacionales que permitan a los jóvenes formar parte de ese mundo. Eso nos lleva a poner en cuestión la misma categoría de juventud como fase. La condición social juvenil se extiende más allá de la edad e implica mundos de vida que se entrecruzan y que pueden ser relativamente independientes de la edad; cómo se unen esas constelaciones y cómo se articulan esas constelaciones puede ser el objeto de investigación, de los estudios de la juventud en un próximo proyecto. En definitiva, vamos quizá a una cultura juvenil sin jóvenes.

Germán Muñoz: *Las alianzas entre muy jóvenes y abuelos me parecen muy interesantes...*

Carles Feixa: Sí, es arriesgado decirlo así, pero los abuelos hoy participan de las culturas juveniles, de sus modos de vida, de sus formas de estar en público... se parecen mucho a los

jóvenes en algunos aspectos, porque son los que están más alejados del trabajo y la política institucional, que son nuestros ámbitos, aquellos que los adultos nos hemos apropiado.

Obras de Carles Feixa

- Caccia-Bava, A., Feixa, C., & González, Y. (Orgs.) (2004). *Jovens na America Latina*. São Paulo: Escrituras.
- Feixa, C. (1985). *Juventut i identitat. Assaig d'etnologia de la joventut a Lleida*. Lleida: Estudi General de Lleida. Tesis de Licenciatura.
- Feixa, C. (1988). *La tribu juvenil. Una aproximación transcultural a la juventud*. Torino (Italia): L'Occhiello. Premio de Ensayo Europa 18/29.
- Feixa, C. (1990). *Cultures juvenils, hegemonia i transició social. Una història oral de la joventut a Lleida, 1936-1989*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Feixa, C. (1993). *La joventut com a metàfora*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Premio Joventut.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel [5ª Ed. 2012].
- Feixa, C. (1998b). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México, D. F.: Centro de Estudios e Investigaciones sobre la Juventud, Secretaría de Educación Pública.
- Feixa, C., & Saura, J. R. (Eds.) (2000). *Joves entre dos móns. Moviments juvenils a Europa i Amèrica Llatina*. Barcelona: Secretaria General de Joventut-UdL.
- Feixa, C. (2001). *Generació @. La joventut al segle XXI*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Feixa, C., Costa, C. & Pallarés, J. (Eds.) (2002). *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C., Molina, F. & Alsinet, C. (Eds.) (2002b). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C., Saura, J. R. & Costa, C. (Eds.) (2002c). *Movimientos juveniles. De la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel.

Feixa, C., Saura, J. R. & De Castro, J. (Eds.) (2003). *Música i ideologies. Mentre la guitarra parla suaument...* Barcelona: Secretaria General de Joventut.

Feixa, C. (Dir.) Porzio, L. & Bordonada, M. (fotos) (2004b). *Culturas juveniles en España (1960-2004)*. Madrid: Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales.

Feixa, C. (Dir.) Porzio, L. & Recio, C. (Coords.) (2006). *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.

Feixa, C. & Nofre, J. (Eds.) (2013). Toscano, V., Fernández-Planells, A., Perondi, M., Sánchez-García, J. & Soto, J. *#GeneraciónIndignada: Topías y Utopías del 15M*. Lleida: Milenio.

Feixa, C. (2014) (In Press). *De la tribu a la red*. Barcelona: NED Ediciones, Biblioteca de Juventud.

Ferrándiz, F. & Feixa, C. (Eds.) (2005). *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.

González, Y. & Feixa, C. (2013b). *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros & Revolucionarios*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Leccardi, C., Feixa, C., Kovatcheva, S., Reiter, H. & Sejulik, I. (Eds.) (2012). 1989. *Young People and social change after the fall of the Berlin Wall*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Nilan, P. & Feixa, C. (Eds.) (2006b). *Global Youth? Hybrid identities and plural worlds*. London and New York: Routledge.

Reguillo, R., Feixa, C., Valdez, M., Gómez-Granell, C. & Pérez-Islas, J.A. (Eds.) (2004c). *Tiempo de híbridos. Entresiglos: Jóvenes México-Cataluña / Temps d'híbrids. Entresegles: Joves Catalunya-Mèxic*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Secretaría General de la Joventut, Ciimu.

Romaní, O. (Coord.) (2010). Planas, A., Feixa, C., Trilla, J., Saura, J. R., Figueras, M. & Soler, P. (Eds.) *Jóvenes y riesgos:*

¿unas relaciones ineludibles? Barcelona: Bellaterra.

Trilla, J. (Coord.) (2011). Casal, J., Feixa, C., Figueras, M., Planas, A., Romaní, O., Saura, J. R. & Soler, P. (Eds.) *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. Barcelona: Bellaterra.

Internet

<http://www.geosoc.udl.cat/professorat/Feixa.htm>
<http://lageneracionindignada.blogspot.com.es/>
<http://juvenopolis.wordpress.com/>

Ética Editorial y Declaración Editorial de Malas Prácticas de la revista

Todas las partes involucradas en el proceso de publicación, esto es, el autor, los revisores (evaluadores, árbitros) y el editor del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, entidad responsable encargada de la publicación de los contenidos, es necesario que se encuentren bajo el mismo “paraguas” de comportamiento ético. Nuestra declaración de ética editorial se basa en la Guía COPE’s de Buenas Prácticas para Editores de Publicaciones.

Decisiones de publicación

El editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es el responsable de decidir qué artículos enviados a la revista deben ser publicados. El editor debe guiarse por las políticas del comité editorial y comité científico de la revista y deberá tener presente los distintos aspectos legales vigentes en materia de difamación, derechos de autor o plagio.

Juego limpio

El editor de la revista podrá evaluar manuscritos en cualquier momento atendiendo únicamente a su contenido intelectual sin tener en cuenta raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad o filosofía política de los autores.

Confidencialidad

El editor y todo el personal editorial no deben revelar ningún tipo de información acerca de cualquier manuscrito que haya sido enviado a la revista para ser revisado. Los únicos con los que podrá intercambiar información será con el propio autor, revisores, asesores editoriales y miembros del comité editorial y del comité científico siempre y cuando proceda.

Divulgación y conflictos de interés

El material inédito enviado a la revista por el autor a través de manuscrito, no deberá ser utilizado en las investigaciones del editor sin el expreso consentimiento del autor del mismo.

Deberes de los Revisores

Contribución a las decisiones editoriales

El revisor asistirá al editor de la revista a la hora de llevar a cabo cualquier decisión editorial y a través de las comunicaciones editoriales con el autor podrá asistir al autor a la hora de mejorar el contenido de su artículo.

Premura

Cualquier árbitro que se sienta no cualificado para revisar cualquier artículo o que sea consciente que le será imposible cumplir con la premura exigida para emitir su juicio, justificará su excusa del proceso de revisión notificándoselo al editor con la mayor brevedad posible.

Comité Editorial

Confidencialidad

Cualquier manuscrito recibido para ser revisado será tratado con exquisita confidencialidad. No deben ser mostrados, ni su contenido será revelado a nadie que no haya sido autorizado por el editor.

Estándares de objetividad

Las revisiones serán llevadas a cabo de manera objetiva. Las críticas personales vertidas hacia el autor son inapropiadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con argumentos que apoyen sus valoraciones.

Reconocimiento de las fuentes

Los revisores deberán conocer trabajos relevantes publicados que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de una observación, derivación o argumento que hubieran sido utilizados previamente deben ir expresados con su cita correspondiente. Un revisor debe también avisar al editor de la revista si tiene constancia de que se pudiera producir cualquier similitud o solape entre un manuscrito en proceso de revisión y otros trabajos ya publicados anteriormente.

Divulgación y conflictos de interés

El revisor deberá mantener de manera confidencial cualquier información privilegiada o idea obtenida a través de un manuscrito en proceso de arbitraje, no pudiendo hacer uso en ningún caso de esa información en beneficio personal. Los revisores no deben considerar arbitrar manuscritos que pudieran entrar en conflicto de interés con su propio trabajo o procesos de competición, colaboración con otros autores con los que tuviera conexión, empresas o instituciones.

Deberes de los autores

Estándares

Los autores de trabajos originales de investigación deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una exposición objetiva de su significado. Los datos subyacentes deben estar representados con precisión en el trabajo. Un documento debe tener suficientes detalles y referencias y citas para permitir que otros puedan replicar el trabajo. Afirmaciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Acceso a información y retención

Se pide a los autores que proporcionen información en conexión con el artículo en revisión, cuya información debería ser accesible públicamente si es posible, y debería en cualquier caso estar preparado para mantener dicha información un período de tiempo razonable tras su publicación.

Originalidad y plagio

Los autores deben asegurarse de que han escrito un trabajo completamente original, y si han utilizado trabajos de otros, éstos deben ser pertinentemente citados.

Publicación múltiple, redundante o concurrente

Un autor no debe en general publicar en más de una revista o publicación manuscritos que describen esencialmente el mismo experimento. La presentación del mismo manuscrito en más de una revista constituye un comportamiento no ético y es inaceptable desde un punto de vista editorial.

Comité Editorial

Reconocimiento de las fuentes

El merecido reconocimiento del trabajo de otros debe ser siempre considerado. Los autores deben citar las publicaciones que han tenido influencia en la elaboración de su propio trabajo.

Autoría

La autoría debe ser limitada a aquellos que han llevado a cabo una contribución significativa en la concepción, diseño, ejecución o interpretación del desarrollo del trabajo presentado. Todos aquellos que realizaron contribuciones significativas deben listarse como coautores.

Cuando existan otros que hubieran participado en ciertos aspectos puntuales del proyecto, estos deben ser reconocidos por listados como colaboradores. El correspondiente autor debe asegurarse de que todos los coautores y colaboradores han sido pertinentemente incluidos y listados en el proyecto presentado, además de que todos han aprobado la versión final del mismo y están de acuerdo en presentarla para su publicación.

Divulgación y conflictos de interés

Todos los autores deben dar a conocer en su manuscrito cualquier conflicto de intereses que pudiera ser significativo en la interpretación de su manuscrito. Todas las fuentes de soporte financiero del proyecto deben ser dadas a conocer.

Errores en trabajos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en la publicación de su propio trabajo, tendrá la obligación de notificarse con la mayor premura posible al editor de la revista y ayudará a corregirla o llegado el caso a retirar su publicación.

El Comité Editorial

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdisciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

- La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1) **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos al Open Journal System de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
 - Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.
 - Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias

Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

- Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.
 - Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.
- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván González**

Cargo en la institución.

Universidad Nacional de Colombia

** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico:

jivangonzalez@cable.net.co

- **Resumen:** Se requiere también un resumen en español del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de esta Guía para autores. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el

artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.

- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas de un Thesaurus e indicar el nombre del mismo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábiga. Ejemplo:
 - 1. Introducción. -2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada. -3. El paradigma de Samuelson. -4. Alternativas de la visión samuelsoniana. -5. Políticas públicas, niñez y juventud. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.
- **Extensión:** Los artículo deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los

datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto en el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del

texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

- ... como se explica en Rogoff (1993).
- ... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).
- ... como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).
- ... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).
- En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.
- La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.

- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores

y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.

- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- Una vez instalado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para su publicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopias, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index>
Dirección contacto de la revista:
revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona

al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor, "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el

número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título

va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

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.
- Sistematização dos postos de trabalho relacionados com crianças e jovens e publica entrevistas com pensadores nestes domínios.
- 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.
- Os artigos devem ser enviados para o sistema Open Journal System. Os artigos publicados na revista são livremente disponíveis e devem ser citados como referência aparece no artigo.
- Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palavras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:
 - * Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizado entre fevereiro de 2000 e setembro de 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-sanitárias 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. Realizado entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

* Este artigo faz parte do projeto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04. Realizado entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título (no mais de 12 palavras) vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

Jorge Iván González**

Posição na instituição.

** 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

- **Resumo:** Se requer também um resumo em espanhol do artigo, máximo de 130 palavras para artigos resultados de investigação e inovação finalizada, e para artigos que não

são resultado de investigação finalizada e os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizada são do tipo 1, 2 ou 3 que aparecem na informação geral desta Guia para autores. Este resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de sínteses e informações e permite indicar e recuperar o artigo.

Deve-se ter em conta também os seguintes aspectos do resumo, em caso de que o artigo seja resultado de investigação e inovação finalizada:

- Deve ser ANALÍTICO.
- Deve mencionar os OBJETIVOS principais da investigação.
- Deve mencionar o ALCANCE da investigação.
- Deve mencionar a METODOLOGÍA empregada na investigação.
- Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.
- NÃO deve ter referências bibliográficas.

Em caso dos artigos que não são resultado de investigações finalizadas e os teóricos o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento no artigo. Deve ter menos de 130 palavras e dizer no início que tipo de resumo é: 1. Analítico ou 2. Descritivo.

- Os artigos deveriam ter um máximo de 7.500 palavras incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página, com o estilo automático do Word para as notas (“Texto ao pé de página”).

Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração árabe. Exemplo:

1. Introdução. 2. O método da economia: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. 3. O paradigma de Samuelson. 4. Alternativas à visão samuelsoniana. 5. Políticas públicas, infância e juventude. 6. Conclusão. Lista de referencias.

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com “Quadro Nº”: (ou “Gráfico Nº”:) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como “o quadro seguinte” ou “o gráfico prévio”, porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referência.
- 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 referência.
- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com “Figura Nº”: “e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas

pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a “direitos autorais” ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de “a figura seguinte” ou “a figura prévia”, porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referência.

- Nou podem ser incluídos anexos, ao término do texto do artigo, ao final de artigo vai, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A., quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referência textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um “p” (se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

...como está explicado em Rogoff (1993).

...como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).

...como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).

...nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., sexta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao

castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrônico que se encontra ao final da Revista.

- No caso do autor (es) utiliza material protegido por “copyright”, os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em princípio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma 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 clareza, 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 e dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index>
Dirección contacto de la revista:
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* (6ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

<http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf>

<http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html>

http://dianahacker.com/resdoc/social_sciences/intext.html

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito “e outro” (em inglês, “et al.”).

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, ponto, espaço, nome da revista “Em” “, espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, vírgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o “Ed é abreviado.” se é editor, “Eds.” se é mais que um, “Comp.” se é um ou “Comps.” se são mais compiladores), vírgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo (“pp” é abreviação usada para “páginas”, e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, vírgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever “vol.”), vírgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de

artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca “n.” e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano 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, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor (“Ed.” Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). *Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base de hidróxido de cálcio*. Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

Documentos em meio eletrônico

Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado em data, Nome do banco ou da base de dados onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: <www.ibict.br/cionline> Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The *Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth* is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles:** Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The *Journal* also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

Systematization of work related to children and youth and publishes interviews with thinkers in these fields.

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.

- **Abstract:** Theoretical articles, those resulting from completed research and innovation and articles that do not result from a completed research, require an abstract in Spanish, with maximum 130 words. Articles resulting from completed research and innovation are of type 1, 2 or 3, as stated in the general information part of this Guide for authors. This abstract is a complete summary that uses synthesis and information which allows to index and retrieve the article.

The following aspects must be taken into account in the abstract, in case the article results from completed research and innovation:

- It must be ANALYTICAL
- It must mention the MAIN goals of the research.
- It must mention the SCOPE of the research.
- It must mention the METHODOLOGY

implemented in the research process.

- It must mention the main RESULTS and CONCLUSIONS of the research.
- It must NOT have bibliographic references.

In case of theoretical articles and those which do not result from a completed research, the abstract must express the contents developed in the article synthetically, clearly and precisely. It must be less than 130 words and express the type of abstract it is at the beginning; 1. Analytical or 2. Descriptive.

The length of articles is 7.500 words. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words) and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes. Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be noted.

Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 6th or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the *Journal*. Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the *Journal* may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the *Journal* on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place where they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the *Journal* in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the

recommended changes, corrections and proofs.

The articles published in the journal are freely available.

Items must be uploaded to the Open Journal System at:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index>

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia), a government agency which controls scientific and technological publications and sets national standards for same. (?)

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

TÍTULO: _____

¿EL ARTÍCULO ES INÉDITO Y NO HA SIDO PUBLICADO EN SU TOTALIDAD O PARCIALMENTE EN NINGÚN OTRO MEDIO?:

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y, en general, internacional?).

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?).

TIPO DE ARTÍCULO: Marque con una X a qué tipo de artículo corresponde de los que aparecen a continuación:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:

- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
- 7) **Documento de reflexión no derivado de investigación:**

COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE:

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problémico específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?).

RESUMEN: (¿El resumen del artículo sintetiza con exactitud lo planteado en el documento, es claro, coherente, sucinto y tiene menos de 130 palabras?)

Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada, se clasifican en los siguientes tipos:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica:** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2) **Artículo de reflexión:** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3) **Artículo de revisión:** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizadas con base en la tipología expuesta anteriormente:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación e innovación deben cumplir con los requisitos mencionados en la pregunta inicial y deben precisar al inicio del resumen de qué tipo son:
1) Analítico ó 2) Descriptivo.

¿Cumple el artículo con los requisitos anteriores?

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un “Thesaurus” nacional o internacional?). Marcar SI o NO.

SI

NO

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan?)

INTRODUCCIÓN : (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?).

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógicamente y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?).

PRECISION Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?).

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?).

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son suficientes, actuales, pertinentes? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA?).

EXTENSIÓN: ¿El artículo tiene menos de 7.500 palabras?

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea).

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones).

- _____ El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales)
- _____ El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
- _____ El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.
- _____ El texto NO es publicable en la Revista

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN
SIMULTÁNEA**

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo.

_____cuyoautor(es)

Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.

No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).

La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.

En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

NOMBRE AUTOR: ...

Documento de identidad: Tipo:...

FECHA: ...

Número:...

Universidad de Manizales
Posgrados
conoce estudia crece



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

DOCTORADO

- Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Alianza Cinde - Snies: 10415
- Doctorado en Desarrollo Sostenible - Snies: 102157

Presencial

Mestrías

- en Derecho - Snies: 53666
- en Desarrollo Infantil - Snies: 52670
- en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente - Snies: 20919
- en Economía - Snies: 53353
- en Educación.Docencia - Snies: 10552
- en Educación desde la Diversidad - Snies: 54326
- en Educación y Desarrollo Humano - Alianza Cinde - Snies: 4551
- en Educación y Desarrollo Humano - Alianza Cinde / Sabaneta - Antioquia / Snies: 4551
- en Gerencia del Talento Humano - Snies: 13541
- en Mercadeo - Snies: 54688
- en Tributación - Snies: 102244
- en Economía / Villavicencio - Meta / Snies: 102258
- en Mercadeo / Villavicencio - Meta / Snies: 102257

Distancia

- en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente - Snies: 53955
- en Educación desde la Diversidad - Snies: 90808

Presencial

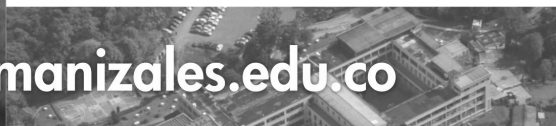
Especializaciones

- en Comportamiento del Consumidor - Snies: 101316
- en Comunicación Organizacional - Snies: 54950
- en Contabilidad Pública - Snies: 9343
- en Gerencia de Mercadeo y Ventas - Snies: 7031
- en Gerencia del Talento Humano - Snies: 6633
- en Neuropsicopedagogía - Snies: 52709
- en Psicoterapia y Consultoría Sistémica - Snies: 53599
- en Revisoría Fiscal - Snies: 5310
- en Seguridad Social - Snies: 53147
- en Sistemas de Información Geográfica - Snies: 7817
- Tecnológica en Redes - Snies: 52398
- en Telecomunicaciones - Snies: 101273



Un paso adelante

www.umanizales.edu.co



LÍNEA: COGNICIÓN-EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, la línea de investigación “Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.

Temáticas relacionadas con la Neurociencia cognitiva.

Cognición y sueño.

Sociedad, Cognición y Emoción

Cultura, Cognición y Emoción

La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales

El desarrollo Cognitivo y Emotivo

El Movimiento y la Cognición.

En conclusión, el objeto de estudio de la línea es la relación cognición – emoción y su aplicación a los diferentes escenarios humanos. La línea de investigación por ser un proceso dinámico puede cambiar sus tendencias dependiendo de los proyectos que en ese momento se realicen.

Nuestra corta historia

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la colectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por COGNICIÓN-EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto

de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

Tesis doctorales e investigaciones concluidas

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años.
- Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención, y aportes a la modelación neuropsicológica de la relación entre factores involucrados en el trastorno.
- Modelos de argumentación en genética.
- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.

Proyectos de investigación en proceso

- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Bullying.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.
- Relación entre alteraciones de pensamiento y conducta antisocial

Publicaciones recientes

- Vasco Uribe, C. E. (2006a). *Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 958822685-6 (150 pp.).
- - - - (2006b). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.

- - - - - (2007f). La cronotopia o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica (Bologna)*, 21(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
- - - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
- Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XVIII, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
- - - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
- - - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education*, v. 29, n. 2, 215-248.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: Ética, política y ciudadanía, ISBN: 978-958-665-137-0, págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
- Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
- Moscoso, O., Restrepo, F. y col. (2010). Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el diagnóstico del Trastorno por Deficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Neurociencia y Cognición en Anfora*. ISSN 0121-6538, Año 17 No 28, PAG 35-51.
- Gil, L., Tamayo, L. Restrepo, F. Y cols. (2009) Caracterización de la onda P300 en pacientes colombianos con diagnóstico de Esquizofrenia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, vo, 38, No 3.
- Tamayo, L., Moscoso, O. Restrepo, F.(2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizencefalia de borde abierto. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.

Publicaciones en preparación de libros

Habilidades científicas en niños y maestros.
 Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
 Formación y evolución de conceptos científicos
 Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
- Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
- Cognición y sueño.
- Sociedad, Cognición y Emoción
- Cultura, Cognición y Emoción
- La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
- El desarrollo Cognitivo y Emotivo
- El Movimiento y la Cognición

Participantes de la línea

- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magister en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Carlos Eduardo Vasco Uribe, Codirector de la Línea, Magister en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis Univerity.
- Oscar Eugenio Tamayo, Codirector de la Línea, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
- Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Francia Restrepo de Mejía.
- Participantes: Gloria Isaza, Ligia Inés García, Luz Marlén Durán, Maria Inés Menjura, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Adonilso Julio, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo y el semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de este Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
 doctoradomanizales@cinde.org.co
 francia46@gmail.com
 otamayoa@yahoo.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea Infancias y ejercicio de la ciudadanía se encuentra adscrita al grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A1 (Colciencias) y con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralía*, Categoría B (Colciencias). Invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en la línea.

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil; saberes sobre los niños y las niñas; gobierno de la infancia. La pregunta por las infancias y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asume la infancia como construcción histórico-cultural, entonces se requiere investigar su devenir en el marco de la experiencia moderno- colonial de América Latina y el Caribe. Por esta razón, es necesario indagar las diversas formas como estos sujetos transitan la niñez, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas. En coherencia con lo expuesto, esta línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva. Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- “Programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos”. Aprobado en la convocatoria N° 518-10. Financiado por Icfes-Colciencias.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados

en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias).

- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cofinanciada por Colciencias).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- El enfoque de derechos humanos para la inclusión social de niños y niñas con discapacidad (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas”. (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Algunas publicaciones de la línea

- El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales. Marieta Quintero Mejía, Carlos Valerio Echavarría Morales y Eloísa Vasco. En: Investigación acción y Educación en Contextos en Pobreza. Un homenaje a la Vida y Obra del maestro Fals Borda. Bogotá: Universidad de la Salle. 2007.
- Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. Acta Colombiana de psicología, Agosto del 2007. Indexada. Elaborado con Eloísa Vasco Montoya. ISSN 0123-9155
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).

- Montoya, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1 ed. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. v. 1. p. 212.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2006). Justificaciones de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta colombiana de psicología*. V 9, Nº 1, 51-61
- Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. Revista Científica Universidad Distrital, 2005. Revista Científica. Universidad Distrital. No 7. Revista Indexada con Carlos Valerio Echavarría y Eloisa Vasco Montoya. ISSN: 0124-2253
- “Las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas en los procesos de formación en valores” En: Vicente García Marzá y Elsa González (coord.) *Entre la ética y la política: éticas de la sociedad civil. Actas del XII Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política*. Castellón de La Plana, Universitat Jaume I. (2003) (Con Marieta Quintero)

Publicaciones en preparación

Libros

- Formación ético-política. Estudios teóricos y empíricos.
- Formación en competencias ciudadanas: estudio crítico.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia.

Capítulos de libro

- La investigación en ética y moral desde una perspectiva cualitativa.

Artículos

- Sensibilidad moral en asuntos de justicia en un grupo de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados.
- Justificaciones acerca de la justicia en un grupo de niñas y niños provenientes de dos contextos de una ciudad de la zona andina de Colombia.
- Educación moral: una mirada desde los criterios y los enfoques de formación ético-moral.

Temas para la recepción de nuevas propuestas de investigación

- Memoria y ejercicio ciudadano.
- Inmigración y praxis política
- Género y ciudadanía.
- Derechos humanos y espacio político.
- ciudadanía, multiculturalidad y pluralismo.
- Formación en competencias ciudadanas.
- Relaciones entre ética, política y sociedad civil.
- Responsabilidad social y moral en el ejercicio de la ciudadanía.
- Inclusión-exclusión y reconocimiento.
- Sentimientos e identidad moral y política.

- Justificaciones y narrativas en diversos contextos socio-culturales y políticos.
- Educación moral y formación en valores.

Grupo Académico

- **Directora de la Línea:** Marieta Quintero Mejía. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- **Docente:** Alexander Ruíz Silva, profesor de la línea. Doctor en Ciencias Sociales FLACSO –Argentina–.
- **Docente:** Juan Carlos Amador, profesor de la línea. Doctor en Educación.
- **Egresados:** Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo.
- **Estudiantes:** Ana María Restrepo, Myriam Oviedo, Karime Ulloa, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, Diana González, María Teresa Matijasevic, Marcela Hernández, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo y Yuriam Lida Rubiano.

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: CRIANZA, FAMILIA Y DESARROLLO

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Crianza Familia y Desarrollo”, perteneciente al grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea.

En este espacio académico entendemos el desarrollo del niño, la niña y los adolescentes, como el resultado de múltiples procesos biopsicosociales tanto individuales como colectivos, que se llevan a cabo en contextos socioculturales plurales en los cuales juegan un papel fundamental ellos y ellas como sujetos activos de su propio desarrollo, así como los agentes sociales cuya misión es velar por la garantía de las condiciones plenas para el despliegue de las potencialidades humanas durante la infancia y adolescencia, tales como los padres y madres; otros miembros de las familias, los educadores, las comunidades y demás miembros de las colectividades, instituciones y organizaciones sociales. En este entramado, se destaca el papel del vínculo humano en los procesos de humanización del sujeto desde la primera infancia, emergiendo como categoría transversal en las tesis doctorales que han abordado temáticas como las pautas y prácticas de crianza, las competencias parentales para la crianza, las conductas prosociales de los niños y niñas, entre otras formas de actuación de los sujetos en interacción.

Las formas como se desarrollan estos procesos tienen un *origen cultural y socioeconómico*, y toman diferentes matices o expresiones con la influencia de *variables de tipo étnico, geográfico y cultural* inmersas dentro del *marco sociopolítico* en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y sus familias. La dimensión cultural de la crianza y de las formas familiares, le permiten a los miembros de la línea interesados en esta perspectiva, ampliar sus horizontes investigativos hacia las dimensiones simbólicas de sus objetos de estudio.

La familia como grupo humano y social, se entiende, más allá de lo estructural, desde la diversidad de las formaciones familiares que se han dado históricamente, y que emergen hoy como expresiones de lo plural, de lo intercultural, conservando en esta diversidad sus funciones esenciales en cuanto al cuidado y atención de las necesidades fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, y de los miembros que la componen, en relación con el medio social en el cual está inmersa, afectándolo y afectándose por los procesos sociales más amplios.

El Enfoque de la línea

- a. Un enfoque de derechos en el cual se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de los mismos, quienes requieren de la protección integral de sus familias, del estado y la sociedad, para la garantía de su desarrollo pleno, creando entornos protectores y dinamizadores de sus capacidades y potencialidades.
- b. un enfoque diferencial de etnia, de género y territorial con el cual se reconocen las especificidades de los procesos de crianza en los distintos grupos humanos, en los distintos territorios los cuales deberán estar siempre amparados por la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia y por la meta de cerrar la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.

- c. Una perspectiva ecológica contextual del desarrollo del niño, la niña y los adolescentes que lo considera *dentro y en interacción constante con su entorno*.
- d. Se asume el desarrollo infantil desde una mirada integral. *La línea entiende al niño, la niña y el adolescente como un todo multifacético, con diferentes dimensiones en su desarrollo.*
- e. Reconoce la existencia de una fuerte interrelación en el desarrollo del ser humano entre la maduración con su componente genético; (herencia, factor biológico) y la influencia del contexto, considerando el desarrollo como producto de esta interacción.
- f. Enfoque inter y transdisciplinario: Entendemos que el estudio de las influencias de diverso tipo sobre los procesos de crianza y sobre el desarrollo del niño, así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influyen, solo podrán ser exploradas desde un enfoque interdisciplinario y *transdisciplinario*.
- g. En el enfoque de la línea se hace un reconocimiento a *la influencia del medio en el desarrollo infantil*, pero también se tiene en cuenta el *bagaje* filogenético y ontogenético *que el niño aporta a la interacción entre él y su medio*, como individuo que entra en interacción con sus circunstancias.
- h. El último elemento se refiere a un enfoque interaccionista propuesto que estudia la influencia de los procesos de crianza en el niño de una manera *bidireccional*, que considera que el niño *no es un “recipiente” objeto de sus circunstancias sino que ejerce una influencia en este*.

¿Cuáles son los temas en los que nos interesa recibir propuestas de investigación?

- Los *influencias de los contextos y los escenarios en los cuales se dan los procesos de crianza sobre el desarrollo infantil y del adolescente* : el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y los ambientes comunitarios y sociales
- El *rol de los diferentes actores* que ejercen influencia a través de los procesos de crianza en el desarrollo infantil y del adolescente.
- Los procesos de crianza en *diferentes ambientes socioculturales* y su impacto en el desarrollo en la niñez y la adolescencia.
- La *formación de actitudes y valores* en niños, niñas y adolescentes en su relación con los ambientes en que ellos se desarrollan.
- Los *cambios* que tienen lugar en el contexto social colombiano y en la familia, que influyen sobre los procesos de crianza y el desarrollo de niños/asen especial en relación con fenómenos sociales actuales como la violencia y el desplazamiento.
- *Situaciones diferenciales de etnia, discapacidad, género* en los procesos de crianza, y desarrollo infantil, del adolescente y el joven.
- La *subjetividad* y sus configuraciones en las dinámicas familiares y sociales relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.
- El *papel de las instituciones* en los sistemas vinculares del niño, niña y adolescente con su familia y el entorno social más amplio.
- El diseño, implementación y evaluación de *proyectos que exploren diferentes modelos para el trabajo con los padres y las comunidades*.

¿Qué proyectos de investigación hemos desarrollado?

- Evaluación de un programa de prevención de violencia en niños escolares en Bogotá, Manizales y Medellín, realizado por la Cruz Roja de Juventud Colombiana. PREAL/BID. Terminado en 2005.
- Proyecto de investigación sobre creencias, conocimientos y prácticas sobre convivencia/agresión y sexualidad en adultos significativos de niños y niñas de 3 a 6 años, en las ciudades de Manizales, Pasto y Tunja. En elaboración, finalizada primera etapa. Realizado por un equipo de participación de estudiantes del Doctorado, y dirigido por la directora de la línea.
- Evaluación de un programa de formación de agentes educativos, para el desarrollo de comportamientos prosociales y la sexualidad sana en niños y niñas de 3 a 6 años. Elaborado para el ICBF (Programa Haz Paz).
- Relaciones entre el perfil cognitivo de los padres, los estilos parentales y el desarrollo emocional de sus hijos en la Ciudad de Medellín.
- Características organizacionales, funcionales e histórico evolutivas de Familias en situación de Desplazamiento forzado en Risaralda.

¿Qué proyectos de investigación están en realización?

- Estilos de socialización utilizados por los padres, madres y cuidadores, y su relación con el desarrollo de competencias sociales de niños, niñas y jóvenes en dos contextos sociales: uno urbano de violencia y conflicto armado y otro rural.
- Pautas de crianza en comunidades indígenas del Perú.
- Influencia de la crianza en el comportamiento prosocial de niños en edad escolar en familias de dos grupos: estratos 2, 3 y 4,5 en Bogotá
- La relación Afectiva entre padres o y sus hijos menores de 2 años y su asociación con las prácticas de cuidado y el estado nutricional de los niños y niñas en familias de Ventanilla – Callao- Perú.
- Formas y Patrones de Crianza en la Sociedad Contemporánea
- Competencias Parentales, los recursos comunitarios y su relación con el desarrollo de capacidades resilientes en niños y niñas víctimas de la violencia en el departamento de Sucre.
 - Los procesos de crianza en el contexto sociocultural del Caribe colombiano.
 - Evaluación de los efectos tempranos de un programa de capacitación de madres sobre el proceso de crianza asumido por ellas y el neurodesarrollo de sus hijos, comparados con un grupo de madres no capacitadas en la ciudad de Medellín - Colombia.
 - Reconfiguración de la subjetividad y de los vínculos conyugales y familiares de militares con discapacidades permanentes adquiridas en el conflicto armado en Colombia.
- Hacia una comprensión de saberes, prácticas y dinámicas vinculares entre instituciones que participan en la educación preescolar en función del desarrollo en la infancia.
- Sistemas de significación y sistemas de interacción alrededor de la discapacidad en la primera infancia.
- Paula Andrea Restrepo García, Visiones de sujeto implícitas en las narrativas de sí mismo de niños y niñas

en situación de discapacidad: Evaluando el impacto de la inclusión educativa en la transformación de los sujetos.

- Competencias parentales y conductas prosociales en niños y niñas de 4 a 7 años en tres municipios de Risaralda 2010-2011.
- Responsabilidad social con la infancia: una experiencia desde las prácticas de jóvenes universitarios. Pereira, 2009-2010.
- Garantía ciudades inteligentes para la infancia.
- Diseño de un sistema de información georreferenciado para el monitoreo del avance territorial en la garantía de derechos de la infancia.

¿Quiénes somos?

- Patricia Granada Echeverri, Directora de la Línea.
- Zandra Pedraza. Profesora de la línea.
- María Cristina García, Profesora Asociada.
- Gloria Cecilia Henao– Graduada del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.
- Estudiantes: Eduardo Aguirre, Beatriz E. Arias, María Teresa Moreno, Regina Moromizato, Irma Flores, Marta Martínez, Elsy M. Domínguez, Claudia Yaneth Fernández, Patricia Briceño, Nora Aneth Pava, Irma flores, Magdalena Pinto, Paula Andrea Restrepo.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradumanizales@cinde.org.co
patygranada@gmail.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, la línea de investigación “Socialización Política y Construcción de Subjetividades”, adscrita al grupo “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, clasificado en Categoría 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.

Investigaciones de profesores concluidas:

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Colciencias (2005-2007).
- Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Medellín y Manizales (2005-2006).
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional “Jóvenes Constructores de Paz”. Colciencias: 1235-11-17686 (2006 – 2008).
- Narrativas sobre el conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia” (2004-2007)
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en 7 Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. (2006-2007).

- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias (2007-2008).

Tesis Concluidas:

- *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres* (2002-2007).
- *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior: Una mirada feminista* (2002-2007).
- *La Intimidad y la experiencia en lo público* (2000-2006).
- *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política* (2000-2006).
- *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores investigador* (2000-2006).
- *Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann* (2002-2008).
- *La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político. lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección*, Pereira (2002-2009).
- *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá* (2002-2009).
- *Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia*. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- *Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político*.
- *Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia*.
- *Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia*.
- *Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia*, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.

Tesis en curso:

- *Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político” en jóvenes de Bogotá*.
- *La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia*.
- *Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales*.
- *La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política*
- *La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente*.
- *Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida*.
- *Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección*.
- *Responsabilidad ciudadana en salud*.
- *Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-*

Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.

- La democracia cognitiva en el ser antropológico de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavicense: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Principales publicaciones de profesores:

- Alvarado, S. V. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10 no. 1. pp. 235 – 256.
- Alvarado S. V., Ospina, M. C. y García Muñoz, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10 no. 1 pp. 235-256.
- Lozano M. C. y Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9 no. 1. pp. 101-114.
- Alvarado, S. V., Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 336 p.
- Botero Gómez, P.; Ospina Serna, H. F. Alvarado, S. V. y Castillo, J. R. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Homo Sapiens Ediciones. p.231-261.
- Alvarado, S. V. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: Ética, política y ciudadanía. Colombia: Siglo del Hombre Editores. p. 179-205.
- Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: Comunidad, participación y socialización política. Argentina: Espacio Editorial. p. 55-78.
- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: G. Tonon, Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 21-55.
- Botero, P.; Alvarado, S. V. y Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En: G. Tonon. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 148-201.
- Botero, Torres y Alvarado (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 6 (2), pp. 565-611. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

- Alvarado, S. V. y Bustamante, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, v. 5, n. 1, pp. 35-56.
- Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, v. 5, n. 1, pp. 367-389.
- Vasco, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (Comp.) (2007). Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Cinde.
- Ospina, C. A. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, v. 5, n. 1, p. 1-33.

Directora: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, Cinde-Nova University. Equipo docente: María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Jaime Saldarriaga, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Egresados: Dra. María Teresa Luna, Dra. Patricia Botero, Dr. Ricardo Delgado, Dra. Esperanza Paredes, Dr. Guillermo Orlando Sierra, Dra. Claudia Luz Piedrahita, Dra. Patricia Granada, Dra. Martha Cecilia Lozano, Dr. Alvaro Díaz, Dr. Nelson Rojas, Dra. María Teresa Carreño, Martha Gaviria.

Participantes: Napoleón Villarreal, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Ángela María Franco, Alexandra Agudelo, Claudia García, Martha Suárez, Rita Ceballos, Luis Fernando Granados.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La línea de investigación “Educación y Pedagogía”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” escalafonado en Colciencias en categoría 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 crítico y transformador sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber crítico socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia, América Latina y el Caribe.

¿Qué proyectos de investigación hemos realizado?

1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las escuelas normales superiores del Eje Cafetero, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional. 3. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de Participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores y constructoras de Paz, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 4. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 5. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 6. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el período 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 2. Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”. Cofinanciado por Colciencias. 3. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado por Colciencias. 4. Pedagogías

críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales (proyecto en proceso, presentado en la convocatoria de grupos de trabajo de Clacso).

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo Mejía como aporte para un estudio comparado del pensamiento educacional en América Latina (1819-1928). Marifelly Gaitán. Director de tesis: Alejandro Álvarez. 2. 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. 3. Construcción de saber pedagógico en docentes. Yolanda Castro Robles. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 4. Relaciones entre la escritura escolar y la escritura digital presentes en la escritura juvenil. Sandra Hibeth Buitrago – Directora de tesis: Rosa Ávila. 5. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia. Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Claudia Vélez de la Calle. 6. Cibercultura: comprensión de las nuevas subjetividades en los jóvenes universitarios de Montería- Tránsitos culturales y educativos. Glenis Bibiana Álvarez – Director de tesis: Claudia Vélez de la Calle. 7. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez – Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 8. 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. 9. 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. 10. La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Elsa Inés Ramírez Murcia – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 11. La construcción del saber pedagógico en los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Hacia la creación de una Escuela de formación docente en la Universidad Distrital. Hamlet Santiago González. Director de tesis Héctor Fabio Ospina. 12. Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y niñas de transición y básica primaria, apoyada en las TIC’s. Liliana María del Valle – Directora de tesis Luz Elena Patiño. 13. Imágenes y realidades de la cultura. Acercamiento empírico a la habitualidad de niños y jóvenes estudiantes. Ricardo Andrés Pardo – Director de tesis Claudia Vélez de la Calle. 14. Explicitación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en jóvenes de la facultad de ciencias forenses y de la salud, de la institución universitaria tecnológica de Antioquia, sede Medellín, a través de la autobiografía como estrategia investigativa. Nelson Enrique Pérez. – Directores de Tesis, Josefina Quintero. 15. Construcción de subjetividades en la escuela contemporánea, una mirada crítica alterna a las prácticas disciplinantes en Colombia. Gina Marcela Ordóñez. – Director de Tesis, Andrés Klaus Runge-Peña. 16. Nativas digitales y la realización de imaginarios en su proceso de formación docente en lenguas extranjeras: creación de contenidos en línea para mundos futuros mediante aplicaciones web 2.0. Pablo Enrique Acosta. – Director de Tesis, Andrés Klaus Runge-Peña. 17. La educación superior pública en Santander, Norte

de Santander: un análisis desde las prácticas inclusivas. María Teresa Camperos. – Director de Tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 18. La idea de universidad: entre el discurso y la identidad. María Piedad Marín. – Directora de tesis Adriana Ángel. 19. Hacia la comprensión de la relación entre las estrategias didáctica que impulsan la investigación en los programas de la IU.CESMAG y las condiciones de otredad y subjetividad en sus estudiantes. María Eugenia Córdoba. – Directora de tesis Claudia Vélez de la Calle. 20. Iluminando la zona oscura de los liceos de excelencia académica, sobre el valor que le atribuyen los estudiantes a las prácticas evaluativas en que participan. José Miguel Olave. Directora de tesis Claudia Vélez de la Calle. 21. El discurso pedagógico en Colombia y la formación docente. Carlos Alveiro Morales. Director de tesis Andrés Klaus Runge-Peña.

¿Qué tesis doctorales hemos concluido?

- La institución educativa: un escenario político que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Ofelia Roldán Vargas - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude
- Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo. Fernando Peñaranda - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Magna Cum Laude
- Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos. Napoleón Murcia - Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Magna Cum Laude
- Proceso de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la inclusión. Norelly Soto Builes. Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Cum Laude
- Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Elsa María Bocanegra. Director de Tesis: Alberto Martínez-Boom. Calificación: Magna Cum Laude
- La formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima. Héctor Mauricio Rojas - Director de tesis: Carlos Emilio García. Calificación: Aprobada
- Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación aprobada.
- La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX Francisco Arias Murillo – Director de tesis: Alberto Martínez-Boom. Calificación: Cum Laude
- Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas. Mariana Camargo - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Aprobada
- La Configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. Rosa Ávila - Director de Tesis: Javier Sáenz. Calificación: Summa Cum Laude
- Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. Tomás Sánchez - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude
- El campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968. Martha Lucía Salazar - Director de tesis: Alberto Martínez Boom. Calificación: Aprobada
- Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del

pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años. Diva Nelly Mejía - Director de tesis: Felipe César Londoño. Calificación: Aprobada.

- La pasión de aprender en jóvenes Universitarios. Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila. Calificación : Magna cum Laude.
- Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad. Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación : Aprobada.
- Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de tres universidades del Valle de Aburrá. David Alberto Londoño – Director de tesis: Luz Stella Castañeda. Calificación : Cum Laude

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes

- **Alejandro Álvarez** (puede recibir tres tesis)

Oferta temática:

Políticas del conocimiento en educación y pedagogía

Esta temática quiere aportar a la construcción del Campo Conceptual de la Pedagogía dentro de la línea de educación y pedagogía. Se trata de indagar por la manera como se estructuran, en relaciones de poder y de saber, las políticas del conocimiento en educación y pedagogía. No entendemos acá por políticas lo que emana del Estado, sino lo que constituye las instituciones, los saberes y los sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía.

Los aportes que se han hecho desde el grupo de investigación “Historia de la práctica pedagógica” pueden relacionarse con tres tendencias investigativas surgidas en otras latitudes: la historia del currículo, la historia de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares. Actualmente, estamos interesados en trabajar el concepto de saberes escolares, para avanzar en el diálogo con estas otras tradiciones intelectuales. Dentro de la línea en educación y pedagogía se trabajará en la construcción de los puentes que nos acerquen. Con estas herramientas metodológicas se tendrán elementos para indagar acerca de lo que le está pasando hoy al conocimiento educativo y pedagógico, sus transformaciones y el impacto que esto tiene sobre la cultura contemporánea.

Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Estudios Políticos (Universidad Javeriana), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED - Madrid España). Miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (1989 a la fecha). Profesor invitado en varias universidades del país (U. de Antioquia – U. de Manizales, U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, U de la Salle) y extranjeras (U de Alcalá-España, U. de Buenos Aires, U. Nacional de Costa Rica, U Federal de Santa Catarina-Brasil). Conferencista invitado en eventos nacionales e internacionales de educación. Director del IDEP (1997), Subsecretario de Educación de Bogotá (2004-2005), Vicerrector Universidad Pedagógica Nacional (2007). Entre sus publicaciones: “Formación de nación y educación (2010), “Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?” (2003), “La Cuidad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX” (2000), “... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela” (1995). Líneas de investigación: Historia de los Saberes Escolares - Genealogía de la Educación Popular – Genealogía de las

Ciencias Sociales – Historia e la Pedagogía. Consultor Unicef (2010-2011) – Consejo Noruego para refugiados (2006). Correo electrónico : rizoma.alejandror@gmail.com

- **Andrés Klaus Runge-Peña** (puede recibir dos tesis)
Oferta temática:
Estudios sobre Gubernamentalidad y educación
Tradiciones y Corrientes pedagógicas
Formación, subjetivación, prácticas educativas y procesos de subjetivación
Espacios educativos y escolares
 Profesor-Investigador, Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Docente en las áreas de “Pedagogía y Antropología Pedagógica” y “Tradiciones y Paradigmas en Pedagogía” de la Facultad de Educación de la U. de A., Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—. Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co.
- **Claudia Vélez de la Calle**
Oferta temática:
Educación - sociedad - cultura en términos de pedagogías críticas, Ciudades educadoras, Atención socioeducativa a grupos vulnerables
 Licenciada en Educación - USB de Medellín, Maestría en Desarrollo educativo y social- Cinde/Sabana- Convenio UPN 6, Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación- UNED- Madrid/España Experiencia en investigación pedagógica/educativa y temas socioeducativos Coordinadora de proyectos nacionales e internacionales de Pedagogía Social Administradora académica y docente Universitaria Actualmente responsable del Proyecto Doctorado en educación en la USB de Cali. Docente Doctorado en educación USTA, Coordinadora de publicaciones con Universidades Nacionales y Antrophos- Participante de Comités editoriales revistas universitarias de circulación nacional e internacional. Correo electrónico : cvelez02@yahoo.es
- **Rosa Martha Romo Beltrán** (Dirección de una tesis totalmente virtual, desde Guadalajara México)
Oferta temática:
Trayectorias académicas y vida institucional
Análisis de lo institucional.
Historia y novela institucional (Historia de las instituciones desde la trama construida por los actores).
Instituciones educativas y construcción de identidades profesionales.
 Profesora – Investigadora de tiempo completo del Departamento de Estudios Socio-Urbano. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Nuevo León y Licenciada en Pedagogía por la misma Universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesora de tiempo completo en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, en la que dirige el grupo de investigación o Cuerpo Académico: Estudios Socio Institucionales.
 Investigación actual: “Instituciones, sujetos e Identidades”. Líneas de investigación: Identidad

profesional; Análisis de lo Institucional; Historias institucionales y Trayectorias Académicas. Cuenta con publicaciones en las líneas descritas de carácter nacional e internacional. Correo electrónico: rosam100@hotmail.com

- **Marco Fidel Chica Lasso** (tres tesis)
Oferta temática:
Investigación en la escuela
Antropología pedagógica
 Magister en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde – Nova University, Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca – España. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura. Entre sus publicaciones: El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: Una mirada fenomenológica” En: España (2011), Modelo pedagógico. Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad” En: Colombia 2010. Correo electrónico: marcofidelchicalasso@hotmail.com

¿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.
- Claudia Vélez de la Calle, Doctora en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- Marco Fidel Chica, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- Alejandro Álvarez, Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Andrés Klaus Runge-Peña, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Candidatos a doctores: Blanca Nelly Gallardo, Claudia Jurado.

Participantes doctorado: Yolanda Castro, Sandra Hibeth Buitrago, Glenis Bibiana Álvarez, Camilo Andrés Ramírez, Marifelly Gaitán, María Isabel del Milagro Corvalán, Angélica Alejandra Riquelme, Elsa Inés Ramírez, Hamlet Santiago González, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Nelson Enrique Pérez, Gina Marcela Ordóñez, Pablo E. Acosta, María Teresa Camperos, José Miguel Olave, Carlos Alveiro Morales, María Piedad Marín, María Eugenia Córdoba.

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?

- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial colombiana.
- 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:

- Proyectos de vida posible de los jóvenes en Colombia: subjetividades y agenciamientos.
- El asunto metodológico en la investigación sobre condición juvenil: la comparación biográfica y otras opciones.
- La perspectiva estructural-constructivista en el abordaje de la condición juvenil contemporánea.
- La perspectiva epistemológica de cara al racionalismo histórico.
- Juventud étnica y rural.
- Los mundos de vida de niños y jóvenes en las pantallas.
- Las ciberculturas juveniles del siglo XXI.
- Discursos e imaginarios acerca de jóvenes y condición juvenil.
- La comunicación en la cultura: un campo de pensamiento social.
- Estéticas expandidas.

¿Quiénes somos?

Docentes:

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Patricia Noguera, Doctora en Educación, en el Área de Filosofía e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Juan Manuel Castellanos, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Jorge Eliécer Martínez Posada, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Doctor en filosofía en el programa de historia de la subjetividad Universidad de Barcelona – España.
- Egresados: Ligia López.
- Participantes: Arlovich Correa, Cristóbal Gómez, Diego Alejandro Muñoz, Ligia Nora Salazar, Darío Angel, René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez, Juan Pablo Suárez, Jennette Parada, Ana María Alvarez, José Raúl Ruíz, Jaime Pineda, María Eugenia Pico.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
 doctoradoumanizales@cinde.org.co
 gmunozg2000@yahoo.es

LÍNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

La Línea invita a que se integren investigadores interesados en los temas de niñez, juventud y políticas públicas. La línea tiene dos propósitos. De un lado, reflexionar sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas. Y, de otra parte, analizar el impacto que estas políticas tienen en el desarrollo humano de la niñez y juventud y en los procesos de desarrollo, tanto en Colombia, como a nivel internacional.

La línea profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: Estado, mercado, sujeto, elección individual, elección colectiva, las formas de intervención pública, los modelos de desarrollo, la políticas públicas, la ciudadanía y los derechos. Estas categorías tienen como eje articulador la niñez -entendida como la primera infancia, la infancia y la adolescencia- y la juventud. Alrededor de estas categorías, la Línea trabaja en varios bloques. Un bloque se ocupa de lo teórico reflexionando en los fundamentos de la teoría social que tienen que ver las políticas públicas y en las actuales tendencias en el pensamiento social y en la política pública. Otro bloque analiza los fundamentos epistemológicos y las metodologías para el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración de investigaciones concretas en las que participan sus miembros o invitados especiales. Un tercer bloque trabaja en el análisis del contexto local, regional, nacional, latinoamericano y global. Un cuarto bloque trabaja los aspectos de proyección de la Línea en términos de producción escrita, participación en redes, apoyo a programas de formación de talento humano, y el quinto, los aspectos de gestión necesarios para el desarrollo de la Línea. Las categorías analíticas de las ciencias sociales se aplican de manera sistemática para la comprensión del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud, en sus relaciones con los ambientes en los cuales se desenvuelven.

La línea examina las políticas públicas teniendo como telón de fondo el examen de los procesos de elección colectiva. Proponemos dos formas de fundamentación. Una, que está centrada en la razón, y la otra en el sentimiento moral. La línea es un espacio adecuado para analizar de qué manera estas dos tradiciones han concebido la articulación entre las elecciones individual y colectiva. Las expresiones de la elección colectiva son heterogéneas (dictadura, unanimidad, imposición, regla de decisión por mayoría, etc.), y se llevan a cabo ámbitos muy distintos (en la familia, en la empresa, en la Iglesia, en la Universidad, en el municipio, en la Nación, en el orden mundial, etc.). Las modalidades de elección colectiva dependen del ordenamiento institucional. Por ejemplo, en la familia, la empresa, la Universidad y la Iglesia, predomina la imposición, mientras que en las democracias occidentales se privilegia la regla de decisión por mayoría, aunque el voto apenas es una forma de expresar el tipo de sociedad que se quiere. Existen otras vías: los movimientos sociales, la protesta, etc. La intervención pública trata de subsumir estas tensiones de la mejor manera posible. Los equilibrios traslapados que se logran siempre son subóptimos. En la línea se discute el fundamento conceptual de las acciones del Estado, las de la sociedad civil, teniendo como sustrato último la acción humana.

La Línea se ocupa también de la producción de conocimiento

sobre las y los jóvenes con respecto a la relación juventud y política, sus condiciones materiales y sociales de existencia, las relaciones intergeneracionales, su incidencia en lo público. La reflexión es una mirada crítica a los procesos de las políticas y a las implicaciones que tienen los programas, proyectos y acciones que de allí se derivan en la realidad juvenil, local, nacional e internacional.

Tesis doctorales Egresados:

- Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido.
- *Vocación, evocación e innovación del fenómeno de la lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de padres y madres.*
- Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana.
- La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Estudio de casos.
- El desempeño social en los y las jóvenes. Un análisis desde las fuerzas de campo.
- Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia.
- Sujetos de explotación. Abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil.
- Calidad de vida y políticas de niñez, una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en Manizales.

Tesis Doctorales en Curso:

- Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Acerca de cómo viven los niños y las niñas la política de bilingüismo en ejecución en Colombia
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia.
- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales.
- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud.
- Implementación del Plan nacional de bilingüismo en Colombia como política Educativa. Realización de un estudio de las voces de los niños y las niñas en la etapa escolar.

- Representación Política del niño.
- La Niñez en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad
- Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia
- Efectos de la educación de las madres en la educación temprana y en la permanencia escolar de los niños: un análisis multinivel para Colombia 2003-2013

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales. Y existe un plan de publicaciones en curso así como de organización y participación en eventos relacionados con los temas de reflexión y producción de la Línea.

Igualmente cuenta con relaciones con otros grupos y redes a nivel nacional e internacional.

Algunas publicaciones:

Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010

Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.

Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.

Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: Colombia Children, Youth and Environments 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child and Youth Participation. 2007.

Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. v. 1. 111 p.

Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v.3 fasc.2 p. 17 - 50, 2005.

Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" Ética, Economía Y Políticas Sociales. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.

Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.

Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" Mitos Y Realidades de la Globalización. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.

Jorge Iván González Borrero. *Las Ciudades y la Trampa de Pobreza*, en M. Hermelin, A. Echeverri, J. Giraldo, ed. *Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad*, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.

Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", *Economía Colombiana*, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.

Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en K. Deng, ed. *Globalization - Today, Tomorrow*, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.

Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". *Economía Colombiana. Revista de la Contraloría General de la República*. Ed. Contraloría General de la República, v. 328. 34 - 42, 2009.

Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis desde un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.

Ligia Galvis Ortiz, "Niñas, Niños y Adolescentes.

Titulares Activos de Derechos". Editorial

Aurora. 130 p.

Miembros de la Línea: Alejandro Acosta Ayerbe, Jorge Iván González, André Noel Roth, Myriam Salazar y Jorge Iván Bula como profesores responsables; y, Beatriz Peralta, Marleny Cardona, Jorge Enrique Vargas, Karin Garzón, José de Jesús Ramos, Heublyn Castro, Claudia Córdoba, Liliana Avila, Ernesto Durán, Claudia Villa, Jesús Ortega, Ingrid Gutiérrez, María Dilia Nieves, Giovanni Jiménez, Maribel Castillo, Jairo Zuluaga, Liliana Gallego, Zareth Díaz, Margarita Cano, Eduardo Lozano como participantes.

Contacto:

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Directora:

Adriana Ángel Botero, PhD en Estudios de la Comunicación,
Ohio University, USA

Descripción de la línea:

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, la línea de investigación “Comunicación y Lenguaje” surge con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los profesionales vinculados al Doctorado puedan pensar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.

Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación organizacional, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor comprensión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con: los lenguajes orales, orales secundarios, escriturales o digitales; las narrativas de distintos grupos culturales; las retóricas políticas, científicas y mediáticas; las interacciones dialógicas entre actores sociales; las dimensiones comunicativas de grupos, comunidades o diadas; la influencia de los medios de comunicación; la relación comunicación y estética; entre muchos otros problemas que tradicionalmente se han estudiado con base en la tradición de la comunicación.

Publicaciones:

Artículos Publicados en Revistas Científicas:

Ángel, A., & Babrow, A. (2012). Social construction of health risk: Rhetorical elements in Colombian and U.S. news coverage of coca eradication. *Communication and Social Change*.

Ángel Botero, Adriana. (2012). Significados de la política y el poder simbólico de los medios de comunicación. *Escribanía*, 15, 11-32.

Ángel Botero, Adriana & Obregón, Rafael. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social. *Signo y Pensamiento*, 58, 190-205.

Ángel Botero, A. (2011). El poder de los medios y las audiencias: Una aproximación desde la economía política de la comunicación. *Filo de Palabra*, 10, 8-16.

Ángel Botero, Adriana. (2008). Análisis de retóricas políticas y periodísticas a raíz de las elecciones presidenciales colombianas de 2006. *Signo y Pensamiento*, 53, 194-201.

Ángel Botero, Adriana. (2007). Radio y Comunicación Educativa. *Miradas*, 5, 52-69.

Ángel Botero, Adriana. (2006). Consumo de televisión en el Eje Cafetero Colombiano. *Proyecciones*, 9, 69-86.

Ángel Botero, Adriana. (2006). El libro y la televisión: razones para no caer en dualismos. *Escribanía*, 16, 33-39.

Ángel Botero, Adriana. (2006). ¿Crítica? ni marxismo viejo, ni pluralismo posmoderno. *Miradas*, 4, 45-52.

Ángel Botero, Adriana. (2004). Deficiencias del Modelo Comunitario: ¿Responsabilidad de los medios o de la comunidad? *Escribanía*, 13, 51-63.

Ángel Botero, Adriana. (2003). Ética y estética en la Divina Comedia. Cielos, terrazas e infiernos de la filosofía tomista. *Phoenix*, 7, 10-15.

Capítulo de Libro:

Obregón, Rafael & Ángel Botero, Adriana. (2011). Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? Reflexiones e implicaciones. En: Pereira, José Miguel & Cadavid, Amparo (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Universidad Minuto de Dios – Unesco.

Manual de Curso:

Ángel Botero, Adriana. (2011). *Modelos para comprender la comunicación*. Manizales: Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales.

Contacto:

doctoradoumanizales@cinde.org.co

PROGRAMA POSTDOCTORAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD

INSCRIPCIONES ABIERTAS

Ingreso de nuevos participantes en São Paulo, Brasil, 14 al 18 de Octubre de 2013.

Instituciones oferentes:

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales – Colombia
Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil

Institución que avala el Programa postdoctoral en América Latina:

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso

Instituciones y redes cooperantes:

Grupo de Trabajo Clacso “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”
Red de Posgrados en Infancia y Juventud-RedINJU
Flacso Argentina y Brasil
El Colegio de la Frontera Norte de México-Colef
Universidad Católica Silva Henríquez de Chile-Centro de Juventud (Ceju)

Informes:

Teléfonos: (57) 3147711516
(57) 3006132728
(576) 882 8000 – 8933180 ext. 317

Correos electrónicos:

postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co
doctoradoumanizales@cinde.org.co
siborelli@gmail.com
pvommaro@clacso.edu.ar
saforcada@clacso.edu.ar

Dirigido a:

Participan en el Programa doctores y doctoras de cualquier campo de las ciencias sociales y de las humanidades con interés en aportar a la comprensión de los campos de la niñez y la juventud como objetos transdisciplinarios de conocimiento; desde la reflexión crítica, el debate de las principales teorías científicas, políticas y prácticas en niñez y juventud del continente.

Cronograma:

Convocatoria: Mayo 15-Julio 15 de 2013
Inscripciones: Julio 15 al 30 de 2013
Selección de postulaciones: Agosto 1 al 30 de 2013
Matrículas: Septiembre 1 al 15 de 2013

Inscripciones:

Toda persona aspirante al Programa Postdoctoral deberá allegar por medio electrónico a la Secretaría técnica:
Formulario de pre-inscripción debidamente diligenciado.
Título de Doctorado escaneado.
Soporte escaneado y legible de consignación por el valor de su pre-inscripción
Documento con la formulación del proyecto de Investigación

La información y documentación requerida deberá ser enviada a la Secretaría Técnica del Programa Postdoctoral en Colombia, al correo electrónico: postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co a Alexandra Agudelo López, Asistente del Programa.



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Renovación Registro Calificado - Res. 2787 del 6 de Abril de 2011 - SNIES 4551 - MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano)

que estén interesados/as en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en uno de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (7 Créditos): Analizar críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (7 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente Dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 893 31 80.

e-mail:

maestriamanizales@cinde.org.co
cinde@umanizales.edu.co

WEB:

www.cinde.org.co <http://www.umanizales.edu.co/ceanj/maestria/index.html>

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

Requisitos de grado: • 2 artículos científicos, derivados de su trabajo de grado

- 1 propuesta educativa innovadora que refleje el dominio del campo fundamentación teórica
- 144 horas de movilidad académica lectura • Competencia comprensiva en inglés

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Informes:



Calle 77 Sur N° 43 A 27
Vereda San José
Sabaneta, Antioquia
Tel.: 444 84 24 Exts. 116 - 117
Fax: 288 39 91 Apartado 50262
Medellín

postgradomedellin@cinde.org.co, maestriamedellin@cinde.org.co



Carrera 9 No. 19-03 / www.umanizales.edu.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de Educadores



Centro 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 Watch

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
 - Educación.
 - Desarrollo Comunitario.
 - Socialización y Desarrollo Humano.
- con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

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



La Revista del Magisterio



SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co

servicioalcliente@magisterio.com.co

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: 1- 2856165



CONVOCATORIA PARA PUBLICAR EN LA REVISTA ESTUDIO



La Coordinación General de la Revista ESTUDIO le comunica que se encuentra abierta la convocatoria para la recepción de artículos científicos, con posibilidades de ser publicados en el No. 16, correspondiente a enero-junio 2014. La fecha límite para su recepción será el próximo 2 de diciembre. El tema central en esta ocasión es: *Empleo juvenil: realidades, posibilidades y retos*.

También se está convocando a un número especial dedicado a la juventud rural. En este caso, se recepcionarán los artículos hasta el 1ro de febrero de 2014.

La Revista ESTUDIO es la publicación semestral del Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ) dedicada a temas relacionados con la infancia, la adolescencia y la juventud. Se encuentra inscrita en el Registro Nacional de Publicaciones Seriadas de la República de Cuba (RNPS) y en el Sistema de Certificación de Publicaciones Científico Tecnológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Aparece en el Catálogo del Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX).

La revista acepta artículos inéditos, que podrán ser abordados desde la perspectiva de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y otras ciencias que también refieran los fenómenos que afectan a las poblaciones de interés. Los artículos serán sometidos a la

consideración del Consejo Editorial, el cual decidirá su aceptación o no.

Los artículos deberán tener una extensión mínima es de 8 páginas y máxima de 12 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas. Hoja carta (8½ por 11 pulgadas) en letra Arial, 12 puntos, interlineado sencillo y una marginación estándar. En caso de que sea necesaria la utilización de tablas y gráficos, estos deberán aparecer con título, fuente(s) y numeración consecutiva. Junto al artículo se entregará un resumen (español, inglés, portugués) no mayor de 250 palabras, así como tres palabras clave. También deberá ser acompañado de una síntesis curricular del autor que contenga: Nombres y apellidos, lugar y fecha de nacimiento, categoría docente y científica y grado académico que ostenta, institución laboral, labor que desempeña actualmente y últimas publicaciones.

Para mayores precisiones respecto a las normas de publicación, Ud. puede acceder a:

www.futurocubabo.wordpress

Persona de contacto:

Dra. Ana Isabel Peñate Leiva
Coordinadora General Revista ESTUDIO
Subdirectora CESJ
e-mail: jfalcon@inder.cu



La Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho es una publicación semestral del Programa de Postgrado em Sociologia de la Universidade Federal da Paraíba (Brasil), con treinta años de circulación. Recibimos contribuciones originales de investigadores en las áreas de Sociología, Política, Antropología y Humanidades, en portugués y español. Publicamos dossieres temáticos sobre asuntos relevantes en Ciencias Sociales, artículos de temas diversos, entrevistas, reseñas y traducciones de artigos y ensayos. Nuestra misión es fomentar La divulgación del conocimiento producido en el área de ciencias sociales, promoviendo el debate intelectual sobre la realidade brasileña e internacional.

Submisiones en: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/index>

ISSN: 0104-8015

ISSN: 1517-5901(on-line)



A Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (Brasil), em circulação há trinta anos. Recebemos contribuições originais de pesquisadores nas áreas de Sociologia, Política, Antropologia e Humanidades, em português e espanhol. Publicamos dossiês temáticos sobre assuntos em evidência nas ciências sociais, artigos de temáticas diversas, entrevistas, resenhas e traduções de artigos e ensaios. Nossa missão é fomentar a divulgação de conhecimento produzido na área das ciências sociais, promovendo o debate intelectual sobre a realidade brasileira e internacional.

Submissões no endereço:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/index>

ISSN: 0104-8015

ISSN: 1517-5901(on-line)

**REVISTA ÚLTIMA DÉCADA
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CIDPA
VALPARAÍSO — CHILE**

La *Revista Última Década* es una publicación que semestralmente edita desde 1993 a la fecha, el Centro de Estudios Sociales CIDPA, definida como una revista especializada en temas de juventud, de carácter multidisciplinaria, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades; y recibe trabajos que se inscriban en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos, artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines.

Publica contribuciones en castellano y portugués. Desde sus orígenes, la revista asume como un proyecto editorial de acceso abierto (*open access*), con el propósito de difundir de manera gratuita las contribuciones que en ella se publican y bajo el principio de ser un insumo para la investigación y el debate sobre las temáticas de juventud nacional y latinoamericana.

Última Década forma parte de la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe en Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma del Estado de México; e incluida en la Biblioteca Científica Electrónica SciELO Chile.

La revista recibe contribuciones en todo momento y pueden consultarse sus volúmenes publicados y las normas para autores/as en el sitio www.cidpa.cl



Aletheia

Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo

Investigación - Comunidad - Familia - Niñez - Juventud - Cultura - Pedagogía - Redes

Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, es una revista electrónica, con acceso abierto, de las áreas de las Ciencias Humanas y sociales, con periodicidad semestral, fundada en el año 2008 en Colombia, en el marco de las Maestrías de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Es un espacio de socialización de las múltiples posibilidades del conocimiento producido en torno al desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, generado por los actores de la comunidad académica, científica y social.

LA CONVOCATORIA ESTÁ ABIERTA PERMANENTEMENTE

PARA MÁS INFORMACIÓN VISITE NUESTRO SITIO WEB:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Aletheia. Journal of Human Development and Social Education Contemporary (ISSN: 2145-0366) is an electronic open access journal of the areas of social and human sciences, on a biannual basis, founded in 2008 in Colombia, as part of the International Master programs developed by Foundation for Education and Human Development.

Aletheia is a space of the manifold possibilities of the knowledge produced about human development, education and contemporary social.

WE WELCOME PAPERS BOTH IN SPANISH AND ENGLISH

FOR INFORMATION ABOUT CALL FOR PAPERS CONTACT:

aletheia@cinde.org.co

OR VISIT OUR WEB SITE:

<http://aletheia.cinde.org.co/>



**RED DEL GRUPO
CONSULTIVO PARA
LA PRIMERA INFANCIA
EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

Por los niños y niñas de nuestro continente



www.redprimerainfancia.org

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e interacción.

OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

ESTRATEGIAS DE LA WEB

1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinator's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co

Apoyo de:

Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO

Save the Children
(Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL

www.redprimerainfancia.org

**LISTADO DE ÍNDICES EN LOS CUALES APARECE INDEXADA
LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

1. CATEGORÍA A2 Pubindex de Colciencias Colombia: http://201.234.78.173:8084/pubindex/EnRevista/detalle.do?__tableName=enArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
2. Scielo: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
3. Latindex: <http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1>
4. Carhus: <http://cercador.gencat.cat/cercador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales&cap=0&method=cerca>
5. Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=773>
6. Lilacs: <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>
7. Clase: <http://clase.unam.mx/>
8. Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939>
9. CLACSO: <http://www.clacso.org.ar/>
10. OEI: <http://www.oei.es/co145.htm>
11. ULRICH: www.ulrichsweb.com/
12. IRESIE: <http://iresie.unam.mx/>
13. EBSCO: <http://www.ebscohost.com/>
14. Compludoc: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>
15. PRISMA: <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>
16. DOAJ: <http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1692715X&genre=journal&uiLanguage=en>
17. Actualidad Iberoamericana: <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>
18. MIAR (Matriud'Informació per a l'Avaluació de Revistes): <http://miar.ub.es/consulta.php?issn=1692-715X>
19. Sociologicalabstracts: http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
20. Fuente académica: <http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica>
21. "E-revist@s": http://www.erevistas.csic.es/ficha_revista.php?oai_iden=oai_revista590&anyo=2011
22. HAPI: <http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=e8575cd28de20a0bd70265ac888a79d0>
23. Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>
24. Academic Journal Database: <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>
25. Social Services Abstract: <http://www.proquest.co.uk/en-UK/products/titlelists/tl-csa.shtml>

**NUEVOS ÍNDICES EN LOS CUALES APARECE INDEXADA
LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD AL PRIMER SEMESTRE 2013**

1. ZDB <http://ezb.uni-regensburg.de/?2544150>
2. La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) <http://rebiun.crue.org/cgi-bin/rebiun/O7655/ID6d2bd60a/NT1>
3. E-JOURNALS: Library of Congress E-Resources Online Catalog: <http://eresources.loc.gov/search~S2?/trevista+latinoamericana+de+ciencias+sociales/trevista+latinoamericana+de+ciencias+sociales/1%2C1%2C2%2CB/frameset&FF=trevista+latinoamericana+de+ciencias+sociales+ninez+y+juventud&1%2C2%2C2/indexsort=t>
4. The University Of Arizona <http://sabio.library.arizona.edu.ezproxy2.library.arizona.edu/record=b6214410~S9>
5. Academic Journals Database <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>
6. UTC Lupton Library <http://www.lib.utc.edu/grx/?method=fullJTR&query=354202>
7. Sistema de Información de Bibliotecas - Universidad Autónoma de Chile: <http://biblioteca.uaautonoma.cl/index.php/2011/08/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/>
8. James Madison University Libraries: http://uw8rw3ad9q.search.serialssolutions.com/?V=1.0&N=100&L=UW8RW3AD9Q&S=T_W_A&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud
9. Boise State University http://fh8fe2xb7x.search.serialssolutions.com/?SS_searchTypeAll=yes&SS_searchTypeBook=yes&SS_searchTypeJournal=yes&SS_searchTypeOther=yes&V=1.0&N=100&L=FH8FE2XB7X&S=A_T_B&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud
10. Chinese Directory Of Open Access: <http://zxsoa.notefirst.com/JournalDetails.aspx?JId=5d875054-07af-45d0-a33b-9cdc88879561>

**NUEVOS ÍNDICES EN LOS CUALES APARECE INDEXADA
LA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD AL SEGUNDO SEMESTRE 2013**

1. ProQuest Social Science Journals: <http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=9065&vID=1>
2. ProQuest Research Library™ http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_research_library.shtml
3. ProQuest® Education Journals : http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_ed_journals.shtml
4. IBSS: International Bibliography of the Social Sciences: <http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/ibss-set-c.shtml>
5. ProQuest Sociology : <http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/sociology.shtml>
6. ProQuest Central <http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=3740&vID=6>



Molano Londoño e Hijos Ltda.

- ♦ Papelería - Calle 23 N° 22-27 PBX/FAX 880 4600
edzapata.papeleria@gmail.com
- ♦ Litografía (Editorial Zapata) - Calle 23 N° 22-33 PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co
- ♦ Fotocopiado & Servicios Gráficos - Calle 23 N° 22-35 PBX/FAX 880 4680
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com

MANIZALES - CALDAS - COLOMBIA



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

w w w . 4 - 7 2 . c o m . c o

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida Servicios Postales Nacionales S.A. No. 2013-468 4-72,
vence 31 de Diciembre de 2013

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números – (Incluye gastos de envío)
Colombia \$ 100.000 (año 2011)
Estudiantes \$ 85.000 (Anexar constancia)
Exterior: *(Incluye transferencia bancaria)* US \$ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia: Oficina:

NOTA: Los datos pueden ser enviados electrónicamente.

Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.
Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.
Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones:

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.
Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.
Manizales, Colombia. Sudamérica.
Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co
<http://www.cinde.org.co>
<http://http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>

