ISSN: 1692-715X / ISSN electrónico: 2027-7679

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

Vol. 14, Nº 1 enero-junio de 2016
MANIZALES - COLOMBIA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

REVISTA 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. 14, Nº. 1, enero-junio de 2016

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

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

Manizales, Colombia. Vol. 14, Nº. 1, enero-junio de 2016

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

Título	**Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**
Preprensa e impresión	**Molano Londoño e Hijos Ltda.** *Editorial Zapata, Manizales*
Periodicidad	Semestral Enero y julio
Tamaño	21,5 cms. x 28 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 14 (2016): 50.000 Suscripción en Colombia (dos números): $100.000 Exterior (incluye transferencia bancaria): US $ 110
Canjes y suscripciones	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Calle. 59 Nº 22-24. Barrio Los Rosales Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.org.co http://www.cinde.org.co http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

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. 14, Nº. 1, enero-junio de 2016

Contenido

Table of Contents

Conteúdo

EDITORIAL

Presentación del Volumen 14 N° 1 de enero-junio de 2016.

El presente número de la revista está integrado por cuarenta y cuatro artículos que giran en torno a diversos campos relacionados con la niñez y la juventud. Temas que inquieren por el destino de las voces infantiles que quedan luego de los trabajos investigativos; estudios sobre la inteligencia emocional en la educación infantil; los derechos de los niños y las niñas; la participación infantil y la ciudadanía; los espacios construidos socialmente para la "infancia peligrosa"; los movimientos juveniles en la era hiperdigital; el pensamiento de Walter Benjamin y las relaciones intergeneracionales en la escuela; el acontecimiento como categoría metodológica de la investigación social; el impacto del conflicto armado en la formación ciudadana; experiencias de subjetividades políticas de paz; resistencias juveniles frente a la dictadura en Chile; calidad del empleo juvenil; percepción del emprendimiento en la educación superior; desvíos de la familia en la formación de los hijos; relaciones familiares en mujeres en situación de reclusión carcelaria; vida cotidiana de bebés en la ciudad de Buenos Aires; base emocional de la ciudadanía; crianza y desconexión moral en infantes; estrategias para combatir la pobreza; develación del abuso sexual en niños y niñas; satisfacción en tipo de servicios de salud mental para niños, niñas y adolescentes; integración de niños y niñas a familias adoptivas en Argentina; sentidos de modificación corporal en jóvenes de la ciudad de Cali, Colombia; uso del alcohol entre jóvenes quilombolas de Brasil; jóvenes en busca de estabilidad de pareja; evaluación de la política pública de juventud en Cali, Colombia; género y parentesco en la migración transnacional colombiana; reformas neoliberales y crianza… en fin, todo un acervo de hallazgos que emergen de serios y profundos análisis de nuestra sociedad y que se presentan como posibilidades de iluminación y guía para las transformaciones que se requieren en las actuaciones políticas, sociales, culturales y económicas de nuestros países.

De estas reflexiones surgen planteamientos frente al cuidar los niños, cuidar los jóvenes, como la tarea más densa, más sofisticada si se quiere. Porque los estamos cuidando en el encierro, en los encierros sociales, por déficit, por ausencia.

En la regla moderna, biopolítica, del gobierno frugal se inventan las poblaciones, infantes y jóvenes y todas las subespecies que se van haciendo objeto del gobierno moderno de las sociedades: los bebés, los "adolescentes".

Sistemas de estimulación temprana, de instrucción pública, sistemas terapéuticos, psiquiátricos, sistemas penales, interdicción familiar, etc.

Debería ser normalidad el trabajo afectivo que realiza el cuidado de los hombres desde su más tierna infancia, pero aparece como un trabajo de expertos y especialistas, una tarea sofisticada de intervención, pedagogías complejas para poblaciones industrializadas. Fronteras poblacionales/generacionales radicales, donde por ejemplo los adultos poco interactuamos con niños y jóvenes a no ser que la inclinación profesional o el trabajo lo exijan. Generaciones superpuestas poco interconectadas.

Es revelador este campo de infancias y juventudes, cada vez que se le descubre más con diversas herramientas y metodologías de investigación de una compleja constitución y formación generacional de las sociedades actuales. Toda esta América Latina, Indoamérica y Afroamérica dejan ver una diversidad intervenida por las sociedades, una multiplicidad de resistencias a su vez ya de niños, ya de jóvenes. Los circuitos y bordes del riesgo social son también infantiles y juveniles, en esas fronteras de la muerte y de la violencia se normalizan y enderezan conductas. De otro lado se gobierna la vida como inserción en las normalidades escolares y del trabajo. Las generaciones que transitan hacia el

futuro. Un péndulo de gobierno que marca los cuerpos, fabrica gestos y sensibilidades explosivas y normalizadas. Humanidades de edades tiernas y mozas, que revelan todas las generaciones humanas, sus carencias y adocenamientos, sus complejas potencialidades e impotencias.

Sujetos en trance de individualización radical, cada vez, desde más temprana edad individualizados/digitalizados. Y por fortuna también capaz de constituir comunidades dinámicas, cifradas en redes ágiles y coloridas, alegres y militantes. Movimientos como los juveniles de los últimos años que son capaces de denunciar la complejidad de la intervención sobre ellos con creciente creatividad, con crítica e invención de modos de acción y de vida.

Como es habitual, nuestra tercera sección de Informes y Análisis, nos muestra actualizado el índice acumulativo por autores de la revista y el índice temático, así como el boletín número 103 de la Organización de Estados Iberoamericanos que trata sobre la crisis del agua, un problema tan grave como el del cambio climático. En la misma sección se da información detallada sobre la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes (transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz), que se llevará a cabo en noviembre de 2016 en Manizales, Caldas, Colombia y que está centrada en articular esfuerzos académicos, sociales y culturales que diferentes grupos, investigadores, redes y colectivos vienen realizando en América Latina en los temas de niñez y juventud, con el propósito de ofrecerles diferentes estrategias formativas, deliberativas, de divulgación y proyección que permitan colectivizar saberes, fomentar relacionamientos y potenciar nuevos espacios de encuentro y colaboración a favor de las poblaciones en mención.

También registramos la convocatoria al Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, que está abierta hasta el 28 de febrero de 2016 y que se realizará en Buenos Aires, Argentina, en abril del 2016. Este programa es un espacio de formación en investigación posdoctoral en ciencias sociales que como campo para pensar la niñez y la juventud aporte al avance de procesos de construcción de conocimiento teórico y práctico pertinente para el continente.

Otro evento que reseñamos es el Congreso Internacional de Universidades Católicas, Humanismo y Paz: Retos para la Familia y la Educación, que se llevará a cabo los días 24, 25 y 26 de febrero de 2016 en la ciudad de Tunja, Colombia, con el fin de poner en diálogo a las comunidades académicas nacionales e internacionales que reflexionan y adelantan investigaciones sobre temas que hacen referencia a las ciencias humanas y afines, sabedores de la importancia de estas ciencias en la formación de futuras generaciones y del compromiso que tienen las instituciones de educación en la construcción de una nueva cultura del amor con el fin de emprender un camino común para aunar esfuerzos desde sus especificidades y contribuir así, como instituciones católicas a la humanización de nuestros contextos y ambientes.

Finalmente hacemos eco del Forum Social da Educaçao Popular que se llevará a cabo del 17 al 23 de enero de 2016 en la ciudad de Porto Alegre, Brasil, el cual tiene como objetivos servir para que las experiencias existentes se conozcan entre sí y se den a conocer; a su vez potenciar y proyectarse como espacio de vinculación y articular alianzas en favor de otro tipo de educación.

En la sección cuarta de la revista (Revisiones y Recensiones), la investigadora Lorena Natalia Plesnicar continúa la serie de entrevistas a destacadas personalidades que trabajan en los campos de niñez y juventud de América Latina y el Caribe. En este número dialoga con Marlene Grajeda, pedagoga guatemalteca con amplia experiencia en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de todos los niveles educativos y quien es representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Guatemala.

Richard Millán, profesor de la Universidad de Manizales, Colombia, escribe sobre el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de La Universidad de Manizales-Cinde y la Acreditación de Alta Calidad que le otorgó el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el 30 de septiembre del año 2015.

La profesora Jeanette Pérez Jiménez, de la Universidad de la Frontera, Chile, remite una carta al editor con el título: “Educación con perspectiva de género en matemáticas. Hacia la inclusión y la relacionalidad en la era posmoderna”, en referencia al artículo de Giraldo-Gil (2014), que plantea

un análisis crítico de género-currículo y sus implicaciones para las prácticas y discursos educativos, profundiza y plantea desde una perspectiva crítica de la educación matemática que una de las asignaturas donde más se destacan resultados diferentes respecto a género son las matemáticas.

Por último, manifestamos nuestra inconformidad frente a las políticas utilizadas para medir la producción investigativa y académica de las personas e instituciones dedicadas a los estudios en Ciencias Sociales. En nuestro caso particular, queremos dar a conocer la respuesta que tuvimos por parte del Tribunal de Selección y Asesoramiento (CSAB) de Scopus frente a la solicitud de indexación de la revista en este importante índice, la cual no compartimos y a la que hicimos la correspondiente réplica.

El tribunal de selección de Scopus argumenta que nuestra revista es ambiciosa y difusa en la declaración de los objetivos y que su cobertura temática es tan amplia que es difícil distinguir las especificidades disciplinarias, por lo cual los artículos varían dramáticamente en el contenido. En este punto debemos precisar que la revista no se circunscribe a una sola disciplina y avanza hacia abordajes críticos inter y transdisciplinarios que permitan aprehender e intervenir en las complejidades del mundo social y en las realidades concretas de los niños, las niñas y los jóvenes, como campos de conocimiento.

Desde luego, bien sabemos que la misma constitución de la infancia y la juventud como "objetos de conocimiento" se ha desarrollado a través de contribuciones significativas realizadas desde distintas disciplinas y reflexiones. La noción de infancia, por ejemplo, se ha configurado desde los más variados aportes del psicoanálisis, la sociología, el derecho, el trabajo social, los estudios literarios, los estudios de la comunicación y la cultura, la antropología, la historia, la pedagogía, entre otros. Además, se ha soportado en toda clase de imaginarios y representaciones que en ocasiones circulan de manera contradictoria: "menores de edad", personas necesitadas de protección, objetos de intervención y cuidado, sujetos de derechos, por mencionar algunos de los lugares simbólicos en los que se ha pretendido situarles. Sin embargo, pese a que son muchos los enfoques, así como las temáticas y problemáticas, las tendencias en la investigación social y cultural relativa a las infancias apuntan hacia lugares cada vez menos homegenizadores, abstractos y disciplinares, y cada vez más plurales, contextuales y relacionales.

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

Esta discusión se da hoy en día a un nivel alto en el mundo investigativo y académico desde la epistemología para poder responder al campo de estudio niñez y la posibilidad de impactar en políticas que busquen mejorar sus condiciones de vida. Por esto, el debate en boga que se da en las ciencias sociales sobre el tema es fundamental en los contextos latinoamericanos, del Caribe y del mundo en las distintas latitudes.

Otro punto expuesto por el tribunal es que los artículos varían dramáticamente en la calidad, pues algunos son bastante buenos, pero otros parecen "amateur". Frente a este análisis, fundamentamos nuestra respuesta en el riguroso, serio y alto nivel evaluativo de los artículos, que se refleja en el

porcentaje de rechazos que en la revista tiene un promedio de 40%. Todos los evaluadores de la revista son investigadores activos y han publicado en revistas científicas en los últimos dos años.

La revista se creó en el marco de un Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, y la Universidad de Manizales, Colombia. Por lo tanto los estudiantes del Doctorado y la Maestría se están posicionando en el mundo investigativo y sus trabajos publicados en la revista han sido evaluados con la mayor rigurosidad científica. Consideramos que su calidad de jóvenes investigadores que se inician en la comunidad académica y científica no es argumento para negarles el espacio en los ámbitos de diseminación del conocimiento en publicaciones de alto nivel, a lo cual aporta la revista a la vez que es un medio formativo por excelencia reconocido internacionalmente. Estos trabajos de los estudiantes provienen de sus tesis de Maestría y Doctorado terminadas.

Se plantea por parte del CSAB de Scopus que las citas de la revista indican un impacto internacional por debajo de lo esperado para las revistas que solicitan su inclusión en Scopus. Si revisamos el Factor de Impacto de la revista en el índice Scielo Colombia (índice bibliográfico con comité de selección), en el año 2014, es de 98, con 3.038 citas concedidas y 383 citas recibidas, las que en el primer semestre del año 2015 aumentaron a 451, lo que indica que este factor va en ascenso.

Consideramos que si la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es aceptada en Scopus, tendría mayor visibilidad y sería estimulante para elevar el nivel de citación e impacto lo cual beneficiaría la generación y difusión del pensamiento latinoamericano y del Caribe y un mayor conocimiento de sus investigadores.

La revista se ha convertido en un importante aporte en el campo de niñez y juventud en América Latina y El Caribe, lo que permite un diálogo permanente entre los investigadores del mundo y nuestra región latinoamericana y caribeña, por lo tanto su inclusión en Scopus sería un apoyo muy importante para el incremento de este intercambio y la fructífera producción de conocimiento a nivel global y local.

Dejamos estas inquietudes en el ambiente de la discusión abierta y fructífera que debe alimentar nuestros contextos investigativos y académicos y como propuestas que permitan redireccionar las políticas con que son tratadas las ciencias sociales y humanas por parte de quienes tienen la potestad de tomar las decisiones en cuanto a la producción y validez del conocimiento.

El Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

El editor invitado,

Fabián Acosta
Profesor Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Editoras asociadas,

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

Liliana Del Valle
Secretaría de Educación de Medellín, Colombia.

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

EDITORIAL

Presentation of Volume 14 No. 1 January-June 2016.

The current volume of the Journal includes forty-four articles that cover a range of areas related to childhood and youth studies. This edition includes articles that detail the following investigations: the fate of children's voices after research work has been completed: studies on emotional intelligence in early childhood education; children's rights; child participation and citizenship; socially constructed spaces for "dangerous children"; youth movements in the hyper-digital age; the thought of Walter Benjamin applied to inter-generational relationships in schools; the event paradigm as a methodological category of social research; the impact of the armed conflict on the formation of citizens; experiences of political subjectivities of peace; youth resistance against the dictatorship in Chile; the quality of youth employment; perceptions of entrepreneurialism in higher education; challenges for families in the raising of their children; family relationships for women in prison; the daily lives of babies in the city of Buenos Aires; the emotional foundation of citizenship; child rearing and moral disconnection among infants; strategies to fight poverty; the reporting of sexual abuse of children; levels of satisfaction with the types of mental health services provided to children and adolescents; integration of adopted children in families in Argentina; meanings of corporal modification among young people in the city of Cali, Colombia; the use of alcohol among young people from 'quilombos', rural afro-descendent communities in Brazil; young people looking for stability in their romantic relationships; an evaluation of youth public policy in Cali, Colombia; gender and parentage in trans-national migration in Colombia; and neoliberal and child rearing reforms. In conclusion, this edition includes a wide range of findings that emerge from serious and in-depth analyses of our society and are presented as possibilities that provide illumination and guidance for the transformations required in the political, social, cultural and economic spheres of our countries.

Emerging from these reflections are proposals on caring for children and young people, considered a sophisticated and dense task by the authors of this research. This is because we are caring for children and young people in "enclosed" spaces, social enclosures that are defined by deficits and absences.

In the modern reign of biopolitics, frugal governments invent populations consisting of children and young people and all of the sub-species to become the objectives of the modern governments of societies such as the babies or the "adolescents".

These forms of government include systems involving early childhood development, public instruction, therapeutic systems, psychiatric systems, penal systems, family welfare, etc.

A focus on the areas of emotions and affection should be a regular part of caring for human beings from the moment they are born, yet it appears that this work is limited to experts and specialists, sophisticated interventions and complex pedagogies for industrialized populations. This care is also required by populations and generations at the margins of society, sectors in which adults only occasionally interact with children and young people unless required to by their profession or job. This results in generations that are superimposed on each other but aren't connected.

The field of childhood and youth studies continues to construct more and more knowledge about the complex constitutional and generational formation of current societies using diverse research tools and methodologies. Latin America, Indo-America and Afro-America demonstrate diversity that has been subject to interventions from societies, resulting in a multitude of resistances that are now being led and sustained by children and young people. The limits and edges of social risk are also inhabited by children and youth where death and violent behavior is normalized and 'straightened out'. In addition, the lives of this population are governed by their insertion into the normalizing

mechanisms of school and work, standardized paths for the generations that are heading towards the future. These institutions act as a pendulum of government that puts it mark on children and young people's bodies and manufactures normalized gestures and sensitivities. These are humans at a tender age that have the capacity to identify what they need to the rest of society in order to meet their complex potential and address their limits.

These children and adolescents have fallen under the spell of a radical individualization and are individualized/digitalized from the earliest possible age. Luckily they are also able to build dynamic communities that are organized into flexible, colorful, happy and militant networks. In recent years, youth movements are capable of reporting on the complexity of interventions in this population with growing creativity and critical thought, inventing distinct forms of action and life.

As is our habit, our third section of Reports and Analysis includes the accumulative index of authors that have been published in the Journal and the thematic index if this work, as well as Bulletin Number 103 from the Organization of Ibero-American States that covers the water crisis, a problem as serious as climate change. In the same section there is detailed information about the II Ibero-American Biennale on Childhood and Youth (with the themes of democratic transformations, social justice and peace building processes) that will be held in November 2016 in Manizales, Colombia. This event is focused on articulating academic, social and cultural efforts that different groups, researchers, networks and collectives are carrying out in Latin America in the areas of childhood and youth. This event has the purpose of offering different formative, deliberative, communicative and projection strategies that allow for the sharing of knowledge, encourage relationships and strengthen new spaces for researchers and professionals to meet and collaborate in support of children and young people.

This edition of the Journal also includes the call for applications for the Post-doctoral Research Program in Social Sciences, Childhood and Youth that is open until the 28th of February 2016 and will be held in Buenos Aires, Argentina, in April 2016. This program is an educational space for post-doctoral research in social sciences that contributes to thought on the areas of childhood and youth and builds theoretical and practical knowledge that is relevant to the continent.

Another upcoming event that we detail in this edition is the International Congress of Catholic Universities, Humanism and Peace: Challenges for Families and Education, which will be on the 24-26 of February 2016 in the city of Tunja, Colombia. This congress has the goal of bringing together national and international academic communities to engage in dialogue and reflect and work on their research in the social sciences. This event will highlight the importance of training future generations and the commitment that schools have in the construction of a new culture of love, with the goal of forging a common path to unite efforts from specific areas and in this way contribute as Catholic institutions to the humanization of local contexts and environments.

Finally, it is important to publicize the Social Forum on Popular Education that will be held from the 17th to the 23rd of January 2016 in the city of Porto Alegre, Brazil. This Forum has the objective of sharing existing experiences in popular education so that the event can be strengthened as a space for identifying and articulating partnerships in favor of another type of education.

In the fourth section of the Journal (Revisions and Reviews), the researcher Lorena Natalia Plesnicar continues the series of interviews with notable personalities that work in the fields of childhood and youth in Latin America and the Caribbean. In this edition she interviews Marlene Grajeda, a pedagogue from Guatemala with broad experience in the design, implementation and evaluation of programs and projects across all educational levels and is the Representative fro Education, Science and Culture of the Organization of Ibero-American States in Guatemala.

Richard Millán, professor from the University of Manizales, Colombia, writes about the Doctorate in Social Sciences, Childhood and Youth, which is run by the University of Manizales-CINDE partnership and the recent awarding of its High Quality Accreditation by the National Ministry of Education of Colombia on the 30th of September, 2015.

Professor Jeanette Pérez Jiménez from the Universidad de la Frontera, Chile, writes a letter to the editor with the title: "Mathematics education with a gender equality perspective: Towards inclusion and relationality in the post-modern era" as a response to the article by Giraldo-Gil (2014) that proposes a critical analysis of the gender-curriculum dynamic and implications for educational practices and discourses. This letter proposes a critical perspective of mathematics education, one of the subjects that has the most notable gender differences in terms of academic achievement.

Finally, the Editors of this Journal demonstrate our inconformity with the policies used to measure the investigative and academic production of people and institutions dedicated to the social sciences. Specifically in the case of the Journal, we would like to share the response that we had from the Selection Committee for inclusion in the Scopus database regarding our application to include the Journal in this important index. We do not agree with this decision and stated as such to the Committee.

The Selection Committee argues that our Journal is overly ambitious and diffuse in the declaration of its objectives and that its thematic coverage is so broad that it is difficult to distinguish articles related to specific disciplines, which is why the focus of the articles published in the Journal vary dramatically. It is important to note that the Journal does not pertain to just one discipline and engages in significant inter and trans-disciplinary contributions that contribute to interventions and understanding of the complexities of the social world and the concrete realities of children and young people.

At the Journal we are aware that the constitution of childhood and youth as "objects of knowledge" has occurred through significant contributions made by different disciplines and distinct types of reflections. The notion of childhood, for example, has been configured through varied contributions from the fields of psychoanalysis, sociology, law, social work, literary studies, communication and cultural studies, anthropology, history, pedagogy and others. In addition, it has also drawn on all types of imaginaries and representations that on occasion are contradictory: "minors", persons in need of protection, objects of intervention, objects of care and subjects of rights, just to name some of the symbolic places in which childhood and youth have been situated. However, despite the fact that there are as many approaches as there are topics and problems, the trends in social and cultural research in the fields of childhood and youth studies point towards research that is less and less homogenized, abstract and disciplinary and more and more plural, contextual and relational.

The multiple forms of being a child and the complexities of children and young people's experiences have led to forms of research that are more flexible and open, both in theoretical and methodological approaches that exist at the intersections of disciplines and resist reductionist and centrist approaches that regard children as second category citizens or as subjects without agency. Research in the field of childhood and youth studies have been questioning the supposed universal and ahistorical character of childhood, the reductionist approach that sees children as depositories of tradition and subject to teaching from adults, perceptions of childhood and youth that are exclusively biological and the approach focused on vulnerabilities and what is lacking. In their place, based on situated and local approaches (without calling them specific), childhood and youth have been thought of as a group of socio-cultural constructions immersed in interwoven material and structures of meaning that affect the possibility of certain movements, determine life trajectories and consolidate practices. At the same time, this conceptualization makes other movements possible, doesn't take away their agency and is situated beyond historical concepts.

This epistemological discussion currently occurs at a high level in the investigative and academic world in order to respond to challenges in childhood and youth studies and explore the possibility of impacting on policies that aim to improve living conditions for this population. For this reason, the current debate that is occurring in the social sciences on this topic is fundamental for the different contexts of Latin America, the Caribbean and the world.

Another point highlighted by the Selection Committee was that articles vary dramatically in quality, stating that some are of a high quality but others seem "amateur". We base our analysis on our

rigorous, serious and high-level evaluation of articles, which is reflected on the percentage of articles that are rejected by the Journal, currently at 40%. All of the Journal's reviewers are active researchers and have published in scientific journals in the last two years.

The Journal was created in the framework of the Doctorate in Social Sciences, Childhood and Youth and the Masters in Education and Human Development, run by the Centre of Advanced Studies in Childhood and Youth from the International Centre of Education and Human Development (Cinde) and the University of Manizales, Colombia. As a result, the Journal helps students from the Doctorate and Masters programs to position themselves in the investigative world and the articles that are published in the Journal have been evaluated with a high level of scientific rigor. We believe that their condition as young researchers starting out in the academic and scientific community is not an argument to deny them space in the dissemination of knowledge through high-level publications. The Journal makes this contribution to the academic community, mindful of its role as a formative medium that is recognized at an international level for its excellence. The articles produced by the students are the results of their completed Masters and Doctoral theses.

The Scopus Selection Committee stated that the references cited in the articles published in the Journal have an international impact that is below what would be expected from the Journals that are included in Scopus. If we review the Impact Factor of the Journal in the Scielo Colombia index (a bibliographic index with a Selection Committee), in 2014 it was at 98 with 3,038 references published by the Journal and 383 citations of articles published in other scientific journals, which in the first semester of 2015 increased to 451. This indicates that work published in the Journal is being increasingly cited.

We believe that if the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth is included in Scopus it would result in increased visibility for the generation and diffusion of Latin American and Caribbean thought and increased awareness of the work of researchers from our region.

The Journal has become an important contribution in the field of childhood and youth in Latin America and the Caribbean, facilitating permanent dialogue between researchers from around the world and the Latin American and Caribbean region. Its inclusion in the Scopus index would be a very important contribution to increase these these exchanges and would results in the fruitful production of knowledge at both local and global levels.

We share these concerns as part of an open and productive discussion that should contribute to our investigative and academic contexts and the redirecting of policies by those that make decisions related to the production and validity of knowledge in the social and human sciences.

EDITORIAL
Apresentação do volume 14 Nº 1 de janeiro-junho de 2016.

O presente número da revista é composto por quarenta e quatro artigos que giram em torno de diversos campos relacionados a infância e juventude.Temas que indagam pelo destino das vozes infantis que permanecem após os trabalhos investigativos; estudos sobre a inteligência emocional na educação infantil; os direitos das crianças; a participação infantil e a cidadania; os espaços construídos socialmente para a "infância perigosa"; os movimentos juvenis na era hiperdigital; o pensamento de Walter Benjamin e as relações intergeracionais na escola; o acontecimento como categoria metodológica de investigação social; o impacto do conflito armado na formação cidadã; experiências de subjetividades políticas na paz; resistências juvenis frente a ditadura no Chile; qualidade de emprego juvenil; percepção do empreendimento na educação superior; desvios da família na formação dos filhos; relações familiares de mulheres em situação de reclusão carcerária; vida cotidiana de bebês na cidade de Buenos Aires; base emocional da cidadania; criação e desconexão moral em crianças; estratégias para combater a pobreza; revelação do abuso sexual de crianças; satisfação com tipo de serviço de saúde mental para crianças e adolescentes; integração de crianças em famílias adotivas na Argentina; sentidos da mudança corporal em jovens na cidade de Cali/Colômbia; consumo de álcool entre jovens quilombolas no Brasil; jovens em busca de estabilidade com o/a cônjuge; avaliação da política pública de juventude em Cali/Colômbia; gênero e parentesco na migração transnacional colombiana; reformas neoliberais e criação... enfim, todo um acervo de descobertas que emergem de sérias e profundas análises de nossa sociedade e que se apresentam como possibilidades de iluminação e guia para as transformações necessárias às atuações políticas, sociais, culturais e econômicas de nossos países.

Destas reflexões surgem exposições sobre o cuidar de crianças e jovens como a tarefa mais densa, mais sofisticada se se quer. Porque os estamos cuidando na reclusão, nos confinamentos sociais, por déficite, por ausência.

Na regra moderna, biopolítica, do governo inventam-se populações, infantis e jovens e todas as subespécies que se tornam objetos do governo moderno: os bebês, os adolescentes.

Sistemas de estimulação precoce, de instrução pública, sistemas terapêuticos, psiquiátricos, sistemas penais, interdição familiar etc.

O trabalho afetivo, que realiza o cuidado humano desde a mais tenra infância, deveria ser a normalidade, no entanto, aparece como trabalho de experts e especialistas, uma tarefa sofisticada de intervenção, pedagogias complexas para populações industrializadas. Fronteiras populacionais/geracionais radicais, como por exemplo a interação entre adultos e crianças, ou entre adultos e jovens, que se realiza, sobretudo, através da posição profissional ou quando o trabalho exige. Gerações superpostas, pouco interconectadas.

Esse campo investigativo com crianças e jovens é revelador, especialmente o que se descobre através de diversas ferramentas e metodologias de pesquisa para abordagem da complexa constituição e formação geracional nas sociedades atuais. Toda América Latina, Indoamérica e Afroamérica desvendam uma diversidade interposta pelas sociedades, uma multiplicidade de resistências, sejam de crianças ou de jovens. Os circuitos e margens de risco social são também infantis e juvenis, nas fronteiras da morte e da violência que normalizam e endireitam condutas. De outro lado a vida é governada como inserção nas normalidades escolares e no mundo do trabalho; gerações que transitam rumo ao futuro. Um pêndulo de governo que marca os corpos, fabrica gestos e sensibilidades

explosivas e normalizadas. Humanidades de idades tenras que revelam todas as gerações, suas carências e mediocridades, suas complexas potencialidades e impotências.

Sujeitos em momentos críticos de individualização radical, cada vez mais cedo individualizados/digitalizados.E, por sorte, também capazes de constituir comunidades dinâmicas, criptografadas em redes ágeis e coloridas, alegres e militantes. Movimentos como os juvenis dos últimos anos, capazes de denunciar a complexidade da intervenção sobre eles com crescente criatividade, com crítica e invenção de modos de ação e de vida.

Como é habitual, nossa terceira seção de Informes e Análises, mostra atualizado o índice acumulativo por autores da revista e o índice temático, assim como o boletim número 103 da Organização dos Estados Iberoamericanos que versa sobre a crise da água, um problema tão grave quanto o da mudança climática. Na mesma seção encontra-se informação detalhada sobre a II Bienal Iberoamericana de Infâncias e Juventudes (transformações democráticas, justiça social e processos de construção de paz), que acontecerá em novembro de 2016 em Manizales, Caldas, Colômbia e que está centrada em articular esforços acadêmicos, sociais e culturais que diferentes grupos, investigadores, redes e coletivos vêm realizando na América Latina sobre os temas afeitos a infância e juventude; cujo propósito é oferecer diferentes estratégias formativas, deliberativas, de divulgação e projeção com vistas a coletivizar saberes, fomentar relacionamentos e potencializar novos espaços de encontro e colaboração com as populações mencionadas.

Também registramos a convocatória do Programa Posdoutoral de Investigação em Ciências Sociais, Infância e Juventude, aberta até 28 de fevereiro de 2016 e que se realizará em Buenos Aires, Argentina, em abril de 2016. Este programa é um espaço de formação em investigação posdoutoral em ciências sociais para pensar a infância e a juventude com vistas a contribuir para o avanço do processo de construção de conhecimento teórico e prático, pertinente para o continente.

Outro evento que resenhamos é o Congresso Internacional de Universidades Católicas, Humanismo e Paz: Desafios para a Família e Educação, que se realizará nos dias 24,25 e 26 de fevereiro de 2016 na cidade de Tunja, Colômbia, com a finalidade de colocar em diálogo as comunidades acadêmicas nacionais e internacionais que promovem reflexões e pesquisas sobre temas das ciências humanas e afins, sabedoras da importância destas ciências na formação de futuras gerações e do compromisso que as instituições de educação possuem com a construção de uma nova cultura de amor com a finalidade de empreender um caminho comum para somar esforços a partir de suas especificidades

Finalmente fazemos eco ao Forum Social de Educação Popular que será realizado entre os dias 17 e 23 de janeiro de 2016 na cidade de Porto Alegre, Brasil, cujos objetivos são promover a troca de experiências para conhecimento mútuo e potencializar e projetar-se como espaço de vinculaçao e articulação de alianças a favor de um outro tipo de educação.

Na quarta seção da revista (Revisões e Recensiones), a pesquisadora Lorena Natalia Plesnicar continua a série de entrevistas a personalidades de destaque que trabalham nos campos relacionados à infância e à juventude da América Latina e do Caribe. Neste número, dialoga com Marlene Grajeda, pedagoga guatemalteca com ampla experiência em planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de todos os níveis educativos e que também é representante da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) na Guatemala.

Richard Millán, professor da Universidade de Manizales, na Colômbia, escreve sobre o Doutorado em Ciência Sociais, Infância e Juventude da Universidade de Manizales-Cinde e a respeito da Acreditação de Alta Qualidade que lhe foi concedida pelo Ministério de Educação Nacional da Colômbia no dia 30 de setembro de 2015.

A professora Jeanette Pérez Jiménez, da Universidade da Fronteira, Chile, remete uma carta ao editor com o título: «Educação com perspectica de gênero em matemáticas.Inclusão e relacionalidade na era posmoderna", em referência ao artigo de Giraldo-Gil (2014), que coloca uma análise crítica de gênero-currículo e suas implicações para as práticas e discursos educativos, aprofunda e afirma, a partir de uma perspectica crítica da educação matemática, que uma das marcas nas quais se destacam resultados diferentes com respeiot ao gênero são as matremáticas.

Por último, manifestamos nossa inconformidade com as políticas utilizadas para medir a produção acadêmica e de pesquisa de pessoas e instituições dedicadas as Ciências Sociais. Em nosso caso particular, queremos dar ao conhecimento a resposta que obtivemos por parte do Tribunal de Seleção e Assessoramento (CSAB) de Scopus frente à solicitação de indexação da revista neste importante índice, com a qual não compartilhamos e para qual fizemos a réplica correspondente.

O tribunal de seleção de Scopus argumenta que nossa revista é ambiciosa e difusa na declaração dos objetivos e que sua cobertura temática é tão ampla que é difícil distinguir as especificidades disciplinares, porque os artigos variam dramaticamente no conteúdo. Neste ponte devemos precisar que a revista não se circunscreve a uma só disciplina e avança para abordagens críticas inter e transdisciplinares, que permitem apreender e intervir nas complexidades do mundo social e nas realidades concretas das crianças e jovens, como campos de conhecimento.

Pois bem, sabemos que a constituição da infância e da juventude como "objetos de conhecimento" tem se desenvolvido através de contribuições significativas realizadas por distintas disciplinas e reflexões. A noção de infância, por exemplo, tem sido tratada a partir dos mais variados aportes da psicanálise, da sociologia, do direito, do trabalho social, dos estudos literários, dos estudos da comunicação e da cultura, da antropologia, da história, da pedagogia, entre outros. Ademais, tem sido ancorada por toda sorte de imaginários e representações que algumas vezes circulam de maneira contraditória: "menores de idade", pessoas necessitadas de proteção, objetos de intervenção e cuidado, sujeitos de direitos, para mencionar alguns dos lugares simbólicos onde se pretende situa-la. No entanto, em que pese serem muitos os enfoques, assim como as temáticas e problemáticas, as tendências na investigação social e cultural relativas as infâncias apontam para lugares cada vez menos homogeneizadores, abstratos e disciplinares, e cada vez mais plurais, contextuais e relacionais.

As múltiplas formas de ser criança e as complexidades das experiências infantis conduzem a formas de investigação mais flexíveis e abertas, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, que transitam pelos interstícios das disciplinas e resistem a abordagens reducionistas ou aquelas que consideram as crianças como cidadãos de segunda categoria ou como sujeitos sem agência. Os desdobramentos no campo de estudo da infância questionam seu caráter universal e ahistórico, a redução das crianças a depositários de tradições ou de ensinamentos dos adultos, e a leituras exclusivamente biologisadas ou centradas em vulnerabilidades e carências. Em seu lugar, desde enfoques situados ou locais (sem dizer com isso particularistas), se tem pensado as infâncias como construções sócio-culturais imersas em estruturas materiais e tramas de significação que limitam as possibilidades de certos movimentos, determinam tragetórias vitais, sedimentam práticas; mas, ao mesmo tempo, possibilitam outros movimentos, não esgotam as agências, nem se situam além dos avatares da história.

Esta discussão se dá em alto nível no mundo investigativo e acadêmico, desde a epistemologia para poder responder ao campo de estudo da infância até a possibilidade de impactar políticas que busquem melhorar suas condições de vida. Por isso, o debate em voga nas ciências sociais sobre o tema é fundamental nos contextos latinoamericanos, caribenhos e no mundo em suas distintas latitudes.

Outro ponto exposto pelo tribunal é que os artigos variam dramaticamente na qualidade, pois alguns são bstante bons, mas outros parecem "amadores". Frente a esta análise fundamentamos nossa resposta no rigoroso, sério e de alto nível avaliativo dos artigos, que se reflete na porcentagem de recusas, em torno de 40%. Todos os avaliadores da revista são investigadores ativos e publicam em revistas científicas nos últimos anos.

A revista foi criada no marco de um Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude e de um Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Cinde, e a Universidade de Manizales, Colômbia. Portanto, os estudantes de Doutorado e Mestrado estão ocupando posições no mundo investigativo e seus trabalhos publicados na revista são avaliados com o maior rigor científico. Consideramos que sua qualidade de jovens investigadores, em processo de

iniciação na comunidade acadêmica e científica, não pode ser argumento para negar-lhes espaço nos âmbitos de disseminação do conhecimento em publicações de alto nível, tal como é a revista, que é um meio formativo por excelência, reconhecido internacionalmente. Estes trabalhos dos estudantes provém de suas dissertações e teses concluídas.

Se coloca por parte do CSAB de Scopus que as citações da revista indicam um impacto internacional abaixo do esperado para revistas que solicitam sua inclusão no Scopus. O Fator de Impacto da revista no índice Scielo Colômbia (índice bibliográfico com comitê de seleção), no ano de 2014, foi de 98, com 3.038 citações concedidas e 383 citações recebidas, que no primeiro semestre de 2015 passaram a 451, o que indica fator em ascenção.

Consideramjos que se a Revista Latinoamericana de Ciência Sociais, Infância e Juventude fosse aceita no Scopus, teria maior visibilidade e seria estimulante para elevar o nível de citação e impacto, o que beneficiaria a geração e difusão do pensamento latinoamericano e caribenho, assim como um maior conhecimento de seus investigadores.

A revista está se convertendo em importante contribuição para o campo da infância e juventude, o que permite um diálogo permanente entre os investigadores do mundo e nossa região latinoamericana e caribenha, portanto, sua inclusão no Scopus sería um apoio fundamental no incremento deste intercâmbio e da frutífera produção de conhecimento em âmbito global e local.

Deixamos estas inquietudes no ambiente da discussão aberta e profícua que deve alimentar nossos contextos investigativos e acadêmicos e como propostas que permitam redirecionar as políticas através das quais são tratadas as ciências sociais e humanas por parte daqueles que detém o poder de tomar decisões a respeito da produção e validade do conhecimento.

O Diretor-Editor,

Héctor Fabio Ospina

O editor covidado,

Fabián Acosta
Professor da Universidade Nacional da Colombia, Colombia.

Editoras associadas,

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

Liliana Del Valle
Secretaría da Educação de Medellín, Colombia.

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

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 43-52.

Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia*

Susana Sosenski**
Investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas, Unam, México.

Artículo recibido en enero 26 de 2015; archivo aceptado en marzo 25 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este artículo reflexiono sobre algunas paradojas que surgen al rescatar las voces de las niñas y los niños en las investigaciones académicas. Analizo qué se hace desde la academia con las voces infantiles una vez que las investigaciones o proyectos llegan a su fin. Aquí planteo que es necesario pensar en la voz infantil como un documento que puede enmarcarse en diversos géneros discursivos. En tanto se sostiene que las niñas y los niños son autores de discursos y de documentos, en este texto propongo que las voces infantiles sean preservadas y compartidas, con la finalidad de que puedan ser reutilizadas y reinterpretadas. Para ello sugiero la construcción de archivos con documentos infantiles.*

Palabras clave: archivos públicos, niñez, historia de la infancia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave de la autora: voces infantiles.

Providing a home to children's voices, reflections from history

• ***Abstract (analytical):*** *This article discusses some paradoxes that arise when the voices of children are used in academic research. The author analyzes what academia does with children's voices when projects and research end. An argument is proposed that it is necessary to think about children's voices as documents that can be framed in different discourse genres. If it is assumed that children are authors of speeches and documents, then this text suggests that children's voices must be preserved and shared so that they can be reused and reinterpreted. For this reason the author concludes by suggesting the construction of archives for documents that include children's voices.*

Key words: public archives, childhood, history of childhood (Social Science Unesco Thesaurus).

Author key words: children's voices,

Dando casa para as vozes das crianças, reflexões a partir da história

• ***Resumo (analítico):*** *Este artigo discute alguns paradoxos que surgem quando as vozes das crianças são usadas na pesquisa acadêmica. Analisou-se o que é feito a partir da academia com as vozes das crianças, uma vez que as pesquisas ou projetos devem chegar a um fim. Nesse sentido, considerou-se que é necessário pensar sobre a voz da criança como um documento que pode ser enquadrado em diferentes gêneros discursivos. Partindo do princípio de que as crianças são autoras de discursos e documentos, o presente trabalho propõe que as vozes das crianças sejam preservadas*

* Este **artículo corto** se deriva de un proyecto de mayor escala que está en curso, titulado "Historia sociocultural de la infancia", desarrollado en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Unam desde el 25 de marzo de 2010 a la fecha. Área: Humanidades, subárea: Historia.

** Doctora en Historia (El Colegio de México). Profesora investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: sosenski@unam.mx

e compartilhadas, a fim de que eles possam ser reutilizadas e reinterpretadas. Para isso, foi sugerida a construção de arquivos com documentos infantis.

Palavras-chave: arquivos públicos, crianças, história da infância (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave da autora: vozes das crianças.

1. Introducción: la Convención y la voz de la infancia

En los artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del niño de 1989 se reconoció internacionalmente, por primera vez en la historia, el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, a opinar, y a difundir ideas.

> El derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio constituye uno de los valores fundamentales de la Convención. El Comité de los Derechos del Niño ha señalado el artículo 12 como uno de los cuatro principios generales de la Convención, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración primordial del interés superior del niño (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 2009, p. 5).

A partir de esta iniciativa, la voz infantil se ha convertido en un símbolo del compromiso de los Estados de bienestar modernos hacia los valores de la libertad, la democracia y el cuidado de la niñez (James, 2007, p. 261). La socióloga y antropóloga inglesa, Allison James, ha cuestionado cómo desde el campo de la política, de las organizaciones no gubernamentales o desde la academia, los especialistas en la niñez insistimos en el deseo colectivo de hacer que las voces y miradas de los niños y niñas sean escuchadas y reconocidas por el mundo adulto. Si algo se reitera hoy en día entre quienes estudiamos y trabajamos con niñas y niños, es que sus perspectivas deben ser integradas a la construcción de la sociedad (James, 2004, p. 31) y a la narrativa que reconstruye la historia de cada nación (Sosenski, 2010).

Una de las repercusiones de la Convención de los Derechos del Niño en la academia, fue el *boom* que provocó en la producción de investigaciones relativas a la niñez. De tal modo, podemos observar que como efecto de la Convención, en los años noventa se construyó una muy amplia agenda interdisciplinaria para acercarse a los niños y niñas, e incluso emergieron nuevos campos de estudio como los *Childhood Studies*. Especialmente surgieron nuevas preguntas para estudiar a los niños y niñas. Los investigadores e investigadoras trataron de explicar cómo las niñas y los niños construyen su niñez, cómo construyen cultura, cuáles son y han sido sus perspectivas sobre la sociedad y sus problemas o cómo la niñez se convierte en un elemento que estructura la vida social o económica. Actualmente, en los estudios de niñez -como en el campo de las políticas-, escuchar las voces infantiles es una preocupación central. La voz infantil resuena como nunca antes en los intereses de sujetos investigadores, estudiosos, trabajadores sociales, activistas y encargados de las políticas públicas. Destacar la importancia de las voces infantiles conllevó a defender la idea de que las niñas y niños no son objetos pasivos en las estructuras sociales y en los procesos económicos o políticos, sino sujetos activos en la construcción y determinación de sus propias vidas (Prout & James, 1990, p. 8).

James señala que la misma conceptualización "las voces de los niños" o "voces infantiles " es riesgosa, pues puede pasar por alto la diversidad de vidas y experiencias infantiles. A pesar de una aparente inclinación en dirección a la multivocalidad, estas conceptualizaciones acríticamente agrupan a los niños y niñas como miembros de una misma categoría. Esta categoría se mantiene para hablar de una sola voz indiferenciada, con independencia de la clase o de la cultura. Una sola categoría, en singular, se construye como una máscara para todos los niños y niñas. El riesgo aquí es que, lejos de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 43-52, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

dar a las niñas y niños una mayor audibilidad y visibilidad como actores sociales que habitan en una variedad de diferentes mundos sociales, ellas y ellos son simplemente más desposeídos, y sus voces mantenidas en silencio una vez más (James, 2007, p. 262.)

En este artículo me interesa, por un lado, advertir algunas paradojas en las formas en que se utilizan, analizan y recuperan las voces de los niños y niñas, sus miradas e interpretaciones. Por otro lado, me atrevo a sugerir, desde la disciplina histórica, algunas vías por las cuales podrían subsanarse dichas paradojas. Me refiero a que utilizamos las voces de los niños y niñas mayoritariamente para elaborar textos académicos, informes, proyectos o estrategias para intentar construir soluciones a sus problemáticas específicas. Sin embargo, en la búsqueda por rescatar las voces de las niñas y los niños de la marginalidad en la que se hallan ubicadas, como escritores de los textos terminamos por apropiarnos de sus palabras, y así las controlamos, editamos y hasta censuramos (Ver James, 2007, p. 265). Se ha criticado cómo los académicos entrecomillamos fragmentos de las voces infantiles para convertirlos en citas y ejemplos de lo que queremos demostrar; y al seleccionar la información, al subrayar lo que nos parece más importante de la voz de un niño o niña, sus palabras son convertidas en ejemplos, en testimonios confirmatorios (James, 2007, p. 265). Así, en nuestro genuino propósito de dar un micrófono a la voz de las niñas y niños, sin pretenderlo corremos el riesgo de terminar convirtiéndonos en sus representantes, en sus portavoces, nuevamente en los individuos adultos que construimos ideas, imágenes y representaciones sobre ellas y ellos (James, 2007, p. 265). Por último, pero no por ello menos importante, a esto se suma otro desliz: muchas veces, cuando llegamos a agrupar voces infantiles indistintamente, eliminamos la diversidad, lo multiforme de sus discursos, la heterogeneidad.

¿Qué hacemos los académicos y académicas con las voces de los niños y niñas una vez que hemos terminado nuestros textos, investigaciones y proyectos? ¿Consideramos que sus voces son suficientemente importantes para preservarlas más allá de nuestra interpretación o de nuestro uso? ¿Qué valor les atribuimos? ¿Al "rescatar" la voz de los niños y niñas, los convertimos en sujetos o en objetos de investigación? ¿Tenemos alguna responsabilidad ética una vez que hemos recogido y utilizado esas voces? ¿Podemos y deberíamos evitar su nuevo olvido?

Las voces de las niñas y niños son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia. Es necesario pensar en la voz infantil como un documento que puede enmarcarse en diversos géneros discursivos. Es decir, las niñas y los niños son autores de discursos y de documentos. Porque su voz no sólo puede ser escuchada, sino también leída y vista. De tal forma, si reconocemos a los niños y niñas como sujetos con libertad de expresión, capaces de formar juicios propios, con el derecho a difundir informaciones e ideas ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño o niña -como lo señalan los artículos 12 y 13 de la Convención-, debemos reconocer en ellos y ellas la posibilidad ser autores y de crear documentos. El documento puede ser cualquier producción infantil, es multiforme, puede adoptar diversas materialidades: diarios infantiles, cuadernos escolares, cartas, escritos, poemas, canciones, videos, fotografías. Los documentos incluso pueden adoptar formas no materiales: la tradición oral, la memoria, la música.

Resulta dramático que a pesar del *boom* por recuperar las voces infantiles, esas voces vuelvan a quedar perdidas, silenciadas, suprimidas e ignoradas una vez que las investigaciones se han publicado o terminado. Generalmente los sujetos investigadores no se preocupan por dejar al alcance público las voces que no han utilizado, las que no han seleccionado o citado en sus trabajos. De tal forma, las investigaciones y los proyectos han recuperado, pero sólo en parte, las voces infantiles (James, 2007, p. 262). La historia, sus técnicas y metodologías, ofrecen posibles soluciones a este conflicto.

*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

2. Testimonios de la niñez del pasado

Hasta hace poco tiempo, las niñas y los niños fueron los grandes excluidos de la narrativa de la historia. Su acción, sus experiencias, su participación y opiniones en la historia, se han considerado poco importantes y, en todo caso, colaterales al gran devenir de los acontecimientos políticos y económicos. La historia se ha escrito -en casi todos los países del llamado mundo occidental- a partir de las miradas y pensamientos que las personas adultas dejaron en las fuentes documentales. Pocos historiadores e historiadoras han prestado atención a las dinámicas que generaron niñas y niños en la vida familiar, escolar, laboral, en el mundo del consumo o de la guerra. Así, la historia que se escribe y, por ende, la que se enseña en las aulas, es generalmente adultocéntrica (Sosenski, 2015). En América Latina, los historiadores e historiadoras hemos puesto más atención en cómo los individuos adultos atendieron, representaron e imaginaron la niñez, que en las experiencias infantiles y mucho menos en las voces de los niños y niñas. El que las niñas y niños queden relegados de la historia escrita de nuestros países, se debe en gran medida a la enorme dificultad para hallar sus huellas en los documentos que se preservan en la actualidad. Hay todavía pocos ejemplos de archivos en los que se haya considerado importante el resguardo de documentos producidos por niños y niñas.

A pesar de esto hay notables esfuerzos de algunas historiadoras e historiadores de analizar la participación de la niñez en la historia desde los propios sujetos. Los estudios se han concentrado generalmente en rescatar dos grandes temas: en primer lugar, las experiencias de las niñas y los niños en contextos de guerra y, en segundo lugar, la adquisición de la cultura escrita y la relación de las niñas y niños con ésta.

La Guerra Civil estadounidense (1861-1865) se convirtió en un escenario donde los niños y niñas participaron activamente, como lo demostraron Emmy Werner y James Marten. Como testigos presenciales o formando sus propias compañías, las niñas debieron tejer calcetines para los soldados, tuvieron que huir de sus hogares o formar filas patrióticas, y todo esto implicó una importante politización de niñas y niños, modificando sus relaciones familiares y evidenciando las difíciles situaciones que tuvieron que idear para su supervivencia (Werner, 1998, Marten, 1998).

Durante los años que duró la Primera Guerra Mundial, uno de los grupos más lastimados fue el de las niñas y los niños, que debieron pasar por el temor de los bombardeos, las batallas, los desplazamientos familiares, los cambios de hogar, y la muerte de los seres que los rodeaban. Un ensayo que se preocupó por este tema fue el de Yury y Sonya Winterberg, autores que buscaron reconstruir las vivencias de los niños y las niñas que vivieron el drama de la guerra, a partir de cartas, diarios personales, postales, dibujos y cuadernos escolares elaborados por estos (Winterberg & Winterberg, 2015). Otro caso estudiado ha sido el de Nueva Zelanda, que entró rápidamente a la guerra atacando a las bases alemanas en Samoa en el Océano Pacífico. Los niños y niñas neozelandeses reaccionaron y ofrecieron sus miradas sobre la guerra escribiendo cartas a los periódicos, en las que expresaban variadas preocupaciones (Bennett, 2014, Challinor, 1993). Desde 1886 hasta finales de 1980, a un periódico neozelandés llegaron cartas de niños y niñas, adolescentes y jóvenes que describían picnics y peleas de bolas de nieve, o pedían consejos. Los niños y niñas buscaban un espacio en la prensa para emitir su voz y verla impresa cada semana. El periódico había inventado una plataforma para que ellos y ellas se expresaran a través de la alfabetización (Scott, 2011).

Uno de los esfuerzos internacionales más intensos en las primeras décadas del siglo XX para resguardar los testimonios infantiles, fue el del matrimonio Franziska y Alfred Brauner, quienes llegaron a Cataluña a trabajar con niños y niñas evacuados por la Guerra Civil Española, y luego siguieron trabajando con la niñez en la Segunda Guerra Mundial. Los Brauner hicieron dibujar a las niñas y niños sus sensaciones acerca de la guerra. A pesar de la pérdida de muchos de estos dibujos, los que quedaron dan cuenta de la capacidad de estas personas menores de representar a través del dibujo sus miedos, interpretaciones y deseos en torno a las

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 43-52, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1411250315

guerras que sacudieron al mundo a lo largo del siglo XX (Brauner, 2011). Ana Frank es tal vez la niña más conocida del siglo XX. Su diario se convirtió en un documento fundamental para conocer la vida de algunos niños y niñas durante el nazismo. Es significativo que, a más de siete décadas de haber sido escrito, siga utilizándose como una lectura ineludible en las escuelas de todo el mundo. Esto sucede no sólo por la nitidez de la escritura y la dramática experiencia de la autora y su familia, sino también porque la escritura de una niña permite a niñas y niños del mundo identificarse como sujetos centrales de la historia. Pero el testimonio de Ana Frank no fue el único, acaba de salir publicado el diario de Conxita Simarro, una niña catalana refugiada en México, que comenzó a escribir un diario personal a los 10 años, y que permite advertir la experiencia infantil en el exilio y la guerra (Simarro, 2015).

El segundo tema que más se ha trabajado en torno a las voces de las niñas y los niños es el de su relación con la cultura escrita. Las niñas y los niños suelen no registrar los eventos, menos en épocas de elevado analfabetismo o de extrema violencia. Pocos niños y niñas antes del siglo XX escribieron, y fueron mínimos los testimonios infantiles que los sujetos adultos consideraron dignos de preservación. Las opiniones infantiles no se consideraban importantes.

La academia ha rescatado significativos testimonios de niñas y niños, que dan cuenta de su participación, de su capacidad de elaborar producciones culturales, así como de su posibilidad de interpretar los acontecimientos sociales y políticos de su tiempo (Sánchez-Eppler, 2008, 2007). Ante la carencia de documentos que den cuenta de las voces infantiles, se han aprovechado incluso las tarjetas postales para estudiar las palabras y opiniones de los niños del pasado, como lo hizo Maddeaux (2014), libretas personales (Baggerman & Dekker, 2009, Cohen, 2011), dibujos, cartas y firmas, (Albarran, 2014, Williams, 1998), así como periódicos redactados e ilustrados por niñas y niños (Ramos, 2012).

Si uno revisa todos estos casos, advierte que la dificultad para encontrar testimonios infantiles del pasado es precisamente la que ha hecho, por un lado, que se haya podido reconstruir pocos aspectos de la vida de los niños y niñas del pasado fuera de la escuela (ahí hay más fuentes); y por otro lado, que los niños y niñas hayan quedado eliminados de la narrativa como actores importantes en la construcción de los Estados nación. ¿Con qué documentos hemos tenido que reconstruir la participación infantil? Con fotografías, notas de prensa, o memorias, entre otros. Por ejemplo, para reconstruir la vida y experiencia de las niñas y niños durante la Revolución Mexicana de 1910, gran parte del trabajo se ha tenido que hacer con “memorias de infancia”, pero estas son construcciones que se hacen una vez que la niñez ha terminado (entrevistas, historias de vida, historia oral, autobiografías, memorias). “Memorias de infancia” es algo muy distinto a “voces de infancia”. Las memorias dan cuenta de las voces de los adultos, de eventos que han querido y han podido recordar, de los eventos que han deseado que perduren, de los eventos que han olvidado. Aún así, las memorias nos han dejado saber algunos de los motivos por los cuales los niños y las niñas decidían sumarse a la revolución; han dado cuenta de que las niñas y los niños trabajaban como espías, reportaban posiciones y fuerzas de otros ejércitos; que fingían ser vendedores de dulces o cigarrillos y servían para planear ataques, pues nadie sospechaba de ellos. En la Revolución mexicana las niñas y los niños desempeñaban muchos papeles en el sistema militar. Eran contrabandistas de armas, iban al campo de batalla a buscar casquillos de bala, ayudaban a cargar a los heridos, tocaban la diana. Servían de “roedores” o “ardillas” que cargaban comida, agua, municiones; luego, cuando crecían, podían cargar rifles. Las niñas lavaban la ropa de los soldados, cuidaban a los pequeños hermanos y ayudaban a cocinar.

He querido mostrar este mosaico, este amplio abanico de casos en que los historiadores han hecho un esfuerzo por acercarse a las voces infantiles del pasado y recuperar a los niños y niñas como agentes sociales, como participantes activos del mundo y del contexto específico en el que les tocó vivir, para dar cuenta de que es fundamental pensar en las voces infantiles como documentos de enorme riqueza. Si hoy

*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

tenemos que buscar hasta por debajo de las piedras las voces infantiles de los niños y niñas del pasado es, en gran medida, porque no existió la conciencia de que esas voces eran tan importantes como para resguardarlas y preservarlas. Tal vez se pueda aprender del pasado y se logre comenzar a tomar acciones para integrar a las niñas y niños de hoy -a sus voces, interpretaciones y opiniones- a la nueva narrativa histórica. Si se pretende hacerlos sujetos participativos en su devenir, es necesario escribir un relato histórico en el que puedan verse reflejados (Sosenski, 2015).

Sabemos que las voces de los niños y las niñas con las que trabajamos se producen en contextos institucionales específicos, y no pueden desvincularse de las relaciones de poder que se asocian a la autoridad adulta. No hay forma de negar que nuestro estatus de adulto impacta en la producción de las voces infantiles (Spyrou, 2011, pp. 155-156). En todo caso, más que cuestionar la autenticidad de las voces infantiles que se escuchan en los documentos -sean estos fílmicos, fotográficos, escritos o pictóricos-, lo importante es tener en cuenta las mediaciones, las múltiples capas que constituyen los discursos infantiles (como lo son las personas adultas), y la polifonía de la que está compuesta la voz de un niño o una niña; es decir, analizar su complejidad. En suma, tal vez lo más relevante sea pensar en el diálogo que puede establecer la narrativa adulta con la infantil (James, 2007, p. 269.) Pensamos un poco cómo nuestra subjetividad afecta la validez de la investigación (Grover, 2004, p. 88), y cómo las voces más ricas se encuentran muchas veces entre líneas.

A continuación presento algunas líneas de reflexión, que son posibles propuestas para que en el presente, y sobre todo en el futuro, los niños de hoy, sus voces, sus palabras, sus producciones, formen parte de la historia de nuestros países.

3. Dar casa (archivo) a la voz infantil

"Archivo" proviene del término griego *arkhé*, que remite a "lo originario, a lo primero, a lo principal, o primitivo, o sea, al comienzo", también al mandato (Derrida, 1997, p. 10). La acepción "Archivo" alude a tener un sitio, a ocupar un lugar. Del griego viene también *arkheion* que alude a una casa, un domicilio, una dirección (Derrida, 1997, p. 10). Otra derivación del término, *arcontes*, señala a quienes en la antigua Grecia eran los que mandaban, detentaban el poder político y ofrecían sus casas para que ahí se depositaran los documentos oficiales que ellos debían cuidar, en términos físicos pero también interpretativos (Derrida, 1997, p. 10). En los siglos XVII y XVIII los archivos se caracterizaron por ser repositorios documentales, generalmente para el uso de un grupo de eruditos (De Certeau, 2010, p. 89). De tal forma, antes del siglo XVIII los archivos eran regímenes burocráticos y una suerte de depositorios de curiosidades y de documentos de Estado (Zermeño, 2012), que servían como armas legales para la defensa de los derechos y privilegios y sobre todo para legitimar grupos familiares, religiosos y políticos; en suma, una de sus funciones más importantes era la de validar el poder.

Así, en la antigua Grecia como en la actualidad, el archivo alude siempre a un "lugar donde se conservan los documentos" (Zermeño, 2012, p. 28). El archivo designa un espacio donde se deposita la palabra. "No hay archivo sin un **lugar** de consignación", señaló el filósofo francés Jacques Derrida (1997, p. 19). Es decir, el archivo necesita estar en algún sitio, en un soporte estable y a disposición (p. 11). Sin embargo, la cantidad de documentos que tenemos hoy, podría cubrir miles de kilómetros lineales (Hartog, 2007, p. 128). Es evidente que el archivo como lugar físico presenta innumerables problemáticas: la construcción, el mantenimiento, los recursos económicos necesarios para mantenerlo. Entonces, ¿qué tipo de archivos debemos construir en la sociedad global del siglo XXI? Francois Hartog apuntó que "si los archivos constituyen 'la memoria de la nación', el deber de memoria y la exigencia (democrática) de transparencia implica que deben ser fácilmente consultables, y no de manera exclusiva por los investigadores acreditados" (Hartog, 2007, p. 132). Es evidente que el lugar del archivo -el soporte material- hoy en día, debiera ser un lugar de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 43-52, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

libre acceso y global.[1] Si pretendemos integrar al archivo las voces que han sido silenciadas en la historia -hoy nos ocupan los niños, las niñas y los jóvenes, pero también se ha desaparecido la voz de los indígenas, de las mujeres, de los homosexuales-, debemos cambiar la manera en que utilizamos los archivos y también su forma.[2] La idea de lo que se archiva parecería tener mucho que ver con la condición de una nueva historia (De Certeau, 2010, p. 88).

He dicho que la acepción original del archivo alude a la casa, a la domiciliación de la memoria. Y las casas pueden tener varias formas. Lo relevante, a mi modo de ver, es la importancia del registro de la memoria y la voz como forma de lucha contra el olvido. "El acto archivístico se realiza, en primer lugar, como un acto de conservación de hechos o acciones para la memoria (contra el olvido), y para sentar un precedente o acto inaugural imperecedero" (Zermeño, 2012, p. 16). Luego de muchos siglos, hemos logrado que la voz de los niños y niñas sea considerada, valorada, y apreciada su enorme riqueza. Como especialistas en niñez, desde variadas disciplinas producimos en gran medida documentos, en los cuales predomina nuestra interpretación. Las voces infantiles, aún cuando nuestra pretensión sea resaltarlas y subrayarlas, se hallan mediatizadas por nuestras preguntas, nuestro marco teórico y analítico, nuestros objetivos de investigación. Debemos pensar que no es sólo en los documentos que escribimos donde resguardamos la voz infantil de los efectos del tiempo. No es sólo a través de la selección de unos cuantos fragmentos de voces infantiles -que prueban nuestras hipótesis-, que las voces de los niños y las niñas seguirán hablando. Es perentorio dejar que las voces infantiles hablen por sí mismas, es necesario dar oportunidad a que puedan ser reinterpretadas más allá de nosotros, que puedan volver a escucharse desde otras preguntas y otras ventanas analíticas.

Habría que permitir el viaje de las voces infantiles de la práctica de nuestras investigaciones para convertirlas en objetos abstractos de un saber (Ver De Certeau, 2010, p. 86). Habría que destinar las palabras de los niños y niñas a un nuevo empleo, -reutilizarlas-, para que puedan ser interpretadas por más gente. ¿Acaso las palabras de las niñas y niños no son de interés público? El archivo "asegura la posibilidad de la memorización, de la repartición, de la reproducción o de la re-impresión" (Derrida, 1997, p. 19). Si no guardamos las voces de los niños y las niñas, el peligro es hacer de ellos objetos de nuestro estudio, más que sujetos (Grover, 2004, p. 83). Con nuestras investigaciones creamos significados, pero no dejamos que las voces hablen por sí mismas a más de un sujeto investigador. Socializar las voces de los niños y niñas que recuperamos en nuestros trabajos, permite ceder el poder que tenemos sobre "el documento, sobre su posesión, su retención o su interpretación" (Derrida, 1997).

En ese sentido, si damos un lugar a esas voces, si las preservamos, pero sobre todo si las compartimos para que sean reutilizadas, reinterpretadas, permitiremos que las niñas y los niños vuelvan a hablar, que sigan hablando más allá de nuestras investigaciones y que su voz no se termine en los textos que escribimos a partir de éstas. Conservar las voces infantiles es reconocer que nuestras investigaciones no son por definición las únicas valiosas, buenas y de alta calidad.[3] Es necesario que las voces infantiles traspasen la frontera de una investigación específica, que se creen registros donde puedan ser escuchadas nítidamente por muchos otros. Si no se archivan las voces recuperadas, éstas corren el riesgo de quedar nuevamente silenciadas. Guardar las voces de las niñas y niños implica que el sujeto investigador se despoje de la idea de que su interpretación es la única posible (Spyrou, 2011, p. 158.). Es decir, lo que la niñez es y lo que los niños y niñas son, depende no solo

1 Ya hay algunas experiencias en ese sentido. Ver por ejemplo el proyecto de James Marten, Children in Urban America: A digital archive, en http://www.marquette.edu/cuap/grant.shtml.

2 Michel de Certeau señaló que "no se puede pretender cambiar la utilización de los archivos sin que su forma cambie" (De Certeau, 2010, p. 88).

3 "The tendency of researchers to jump in and out of children's worlds in order to quickly 'colect data' wich they can also quickly analyze by extracting quotes from children to illustrate their findings may end up caricaturing children more tan rally offering us meaningful insights into their lives" (Spyrou, 2011, p. 157).

*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

de donde uno mire sino a través de qué lente (James, 2004, p. 25).

En suma, necesitamos dar a las voces de los niños y niñas un lugar de residencia, una domiciliación, hacerlas públicas. ¿No son parte de la memoria de la nación, de la región, de lo global? Al archivar producimos y reproducimos la idea de que la voz infantil es importante; damos la posibilidad de hacer una historia diferente donde impere la polifonía infantil, la diversidad de opiniones, el fracaso o el éxito de las políticas públicas, la participación de los niños y niñas en la defensa de sus derechos. No se trata de coleccionismo ni de guardar viejos papeles en cajas de cartón; tampoco se trata de acumular datos para hacer un inventario, mucho menos de elaborar una taxonomía al estilo decimonónico. Lo que propongo es aprovechar las tecnologías de la información para tratar de eliminar la mediación interpretativa del adulto sobre las voces infantiles, para matizar los filtros, los marcos interpretativos, las preconcepciones, y dar la posibilidad de que las voces infantiles que hemos logrado recuperar, sigan hablando más allá de su presente, más allá de nuestra mirada.

4. Conclusiones

Un interés general atañe a estudiosos de la niñez en diversas disciplinas: recuperar lo que los niños y niñas tienen que decir sobre ciertos hechos o procesos determinados. He mostrado las dificultades que se tienen en la actualidad para recuperar a los niños y niñas como actores de la historia; en tanto, sus palabras, producciones y voces no se consideraron como documentos suficientemente importantes para conservarlos y preservarlos de las inclemencias del tiempo. Asimismo, he planteado la necesidad de emprender una tarea interdisciplinaria para encargarnos de que las voces infantiles que se recuperan hoy con trabajo de campo, entrevistas o trabajo de archivo, tengan la posibilidad de ser oídas, socializadas y reinterpretadas en el futuro.

Guillermo Zermeño, un historiador mexicano, ha señalado que "el archivo conlleva dentro de sí una conexión explícita con la temporalidad. Cada acto o instantánea archivadora se realiza fundamentalmente de cara al futuro" (Zermeño, 2012, p. 16). Es decir, que el "vaciamiento hacia el futuro, teniendo al pasado como referente, remitirá siempre al presente como actualidad viva" (Zermeño, 2012, p. 16). La idea que planteo en este artículo es intentar resolver una de las paradojas cruciales que surgen a la hora de trabajar con voces infantiles: convertir a los niños y niñas en sujetos y no sólo en objetos de investigación. Al dar una casa a sus voces, una casa con forma de archivo (virtual, o material) permitimos, desde el presente, construir también "un mañana que ya está aquí" (Hartog, 2007, p. 128).

Evidentemente el archivo no es el único "portador o representante de la experiencia humana" (Zermeño, 2012, p. 53), porque también lo son las tradiciones, los vestigios o la cultura material; pero el archivo permite ordenar la memoria y congregar la información. La creación de archivos no está exenta de dificultades: ¿qué guardar?, ¿es posible guardarlo todo? Todo archivo es una selección y toda selección implica una interpretación. Todo archivo produce también un orden en el discurso. La creación, la organización, la preservación y la destrucción de los archivos, nunca son actividades neutrales o imparciales, ya que reflejan las preocupaciones fundamentales de la sociedad y sus prioridades. Estos son los retos.[4] En todo caso, un archivo de acceso abierto y público que congregue no sólo los resultados de las investigaciones, sino especialmente, las voces infantiles -entendiendo que éstas pueden adoptar formas materiales como dibujos, cartas, periódicos, diarios, poemas, etc.-, permitirá construir una nueva narrativa histórica que integre a las niñas y niños, que muestre sus miradas, sus formas de participación, sus resistencias.

Lista de referencias

Albarran, E. J. (2014). *Seen and Heard in Mexico. Children and Revolutionary Cultural Nationalism.* Lincoln: University of Nebraska Press.

4 Alejandra Walsham en Q & A:how archives make history, en: http://www.cam.ac.uk/research/discussion/qa-how-archives-make-history

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 43-52, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

Baggerman, A. & Dekker, R. (2009). *Child of the Enlightenment: Revolutionary Europe reflected in a boyhood diary.* Leiden: Brill.

Bennett, C. (2014). Now the war is over, we have something else to worry us: New Zealand Children's Responses to Crises, 1914-1918. *The Journal of the History of Childhood and Youth, 7 (1), pp. 19-41. Doi: 10.1353/hcy.2014.0007.*

Brauner, A. (2011). *I have drawn pictures of the war: the eye of Françoise and Alfred Brauner*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

Challinor, D. (1993). Children and war: a study of the impact of the First World War on New Zealand children. Tesis para optar por el título de Maestro en Historia, University of Waikato, Nueva Zelanda.

Cohen, D. A. (2011). Rewriting The Token of Love: Sentimentalists, Sophisticates, and the Transformation of American Girlhood, 1862-1940. *The Journal of the History of Childhood and Youth, 4 (2), pp. 223-256. Doi: 10.1353/hcy.2011.0031*.

De Certeau, M. (2010). *La escritura de la historia*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.

Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us?: On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood. 11 (1), pp. 81-93.*

Hartog, F. (2007). Archivos e historia (1979-2001). *Historia y grafía, 28, pp. 127-142.*

James, A. (2004). Children's voice and agency. Understanding childhood from an interdisciplinary perspective: problems and potentials. En P. B. Pufall & R. P. Unsworth (eds.) *Rethinking childhood*, (pp. 25-37). New Brunswick: Rutgers University Press.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist, 109 (2), pp. 261-272. Doi: 10.1525/aa.2007.109.2.261*.

Maddeaux, S. J. (2014). A "delightful resort for persons of all ages, and more especially for the young": Children at Bristol Zoo Gardens, 1835-1940. *The Journal of the History of Childhood and Youth, 7 (1), pp. 87-106. Doi: 10.1353/hcy.2014.0015.*

Marten, J. (1998). *The children's Civil War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Organización de las Naciones Unidas-ONU (2009). *"El derecho del niño a ser escuchado"*. Observación General N° 12, 25 de mayo al 12 de junio. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc

Prout, A. & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, (pp. 7-33). London: Falmer Press.

Ramos, N. (2012). Niños redactores e ilustradores de periódicos. Un acercamiento a las producciones escolares en la escuela nuevoleonesa posrevolucionaria. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 33, pp. 53-93.*

Sánchez-Eppler, K. (2007). Copying and Conversion: An 1824 Friendship Album from a Chinese Youtht. *American Quarterly. 59 (2), pp. 301-339. Doi: 10.1353/aq.2007.004.*

Sánchez-Eppler, K. (2008). Practicing For Print: The Hale Children's Manuscript Libraries. *The Journal of the History of Childhood and Youth. 1* (2), *pp. 188-209. Doi: 10.1353/hcy.0.0009.*

Scott, K. D. (2011). *Dear Dot, I must tell you: a personal history of young New Zealanders.* Auckland: Activity Press.

Simarro, C. (2015). *Diario de una niña en tiempos de guerra y exilio (1938-1944)*. México, D. F.-Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia (ed. Susana Sosenski).

Sosenski, S. (2010). *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934.* México, D. F.: El Colegio de México.

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Tempo e Argumento, 7 (14), pp. 132-154.*

Doi: http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015132.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood. 18 (2), pp. 151-165. Doi: 10.1177/0907568210387834.*

Werner, E. E. (1998). *Reluctant witnesses: children's voices from the Civil War*. Boulder: Westview Press.

Williams, S. A. (1998). *Children's voices: insights into the history of New Zealand childhood through an examination of children's pages in New Zealand newspapers and magazines in the 1930s.* Tesis para optar por el título de Maestro en Historia, University of Waikato, Nueva Zelanda.

Winterberg, Y. & Winterberg, S. (2015). *Los niños en la primera guerra mundial.* Buenos Aires: Crítica.

Zermeño, G. (2012). De viaje tras el encuentro entre archivo e historiografía. *Historia y Grafía, 38, pp. 13-57.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 43-52, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411250315

Referencia para citar este artículo: Fernández-Martínez, A. M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 53-66.

Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil*

Ana María Fernández-Martínez**
Maestra colegio Juan XXIII de la Chana, Granada, España.

Inmaculada Montero-García**
Profesora Universidad de Granada, España.

Artículo recibido en noviembre 24 de 2014; artículo aceptado en abril 12 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *La labor de los maestros y maestras no es solo la trasmisión de conocimientos académicos, sino la de guiar a nuestros alumnos y alumnas para que vivan la experiencia del aprendizaje para la vida de manera enriquecedora e innovadora. De esta forma, garantizamos que afronten los retos con mayor comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad. La educación emocional puede ser un importante instrumento para este logro. Sin embargo, durante mucho tiempo no se ha trabajado en las escuelas porque se consideraba que entorpecía el desarrollo cognitivo. Gracias a los resultados de numerosos estudios, en la actualidad sabemos que no solo emoción y cognición son compatibles, sino que además son inseparables y se benefician mutuamente a través de las relaciones circulares existentes entre ellas. Propondremos finalmente algunas actuaciones que, desde la educación infantil, contribuyen a propiciar dicho proceso.*

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación infantil, desarrollo emocional (Tesauro Eric), inteligencia, cognición (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Contributions to emotional intelligence education from early childhood education

• ***Abstract (descriptive):*** *A teacher´s task is not just the transmission of academic knowledge but also involves guiding students so that they have rich and innovative learning experiences throughout their lives. In this way teachers guarantee that students will be able to tackle challenges with better understanding, creativity and sense of responsibility. Emotional intelligence education can be an important tool in achieving this aim. However, for a long time emotional intelligence education has not been used by schools because it was considered that it hindered cognitive development. Thanks to the results of many studies we now know that emotion and cognition are not only compatible but are also inseparable and mutually beneficial to each other through the circular relationships that exist between them. Finally, the authors propose some actions from early childhood education that facilitate the teaching of emotional intelligence.*

Key words: Emotional intelligence, early childhood education, emotional development (Eric Thesaurus), intelligence, cognition (Unesco Social Sciences Thesaurus).

---

* Este **artículo de reflexión** parte del estudio "Importancia del desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Educación Infantil", realizado para obtener el Trabajo Fin de Grado de la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada (España), Facultad de Ciencias de la Educación**.** Realizado entre Marzo del 2014 y Junio del 2014. Área: Ciencias de la Educación. Subárea: Educación general.

** Maestra de Educación Infantil. Universidad de Granada (España). Correo electrónico: anamaria_92_@hotmail.com

*** Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada (España). Correo electrónico: imontero@ugr.es

Aportes para a educação da inteligência emocional a partir da educação infantil

• ***Resumo (descritivo):*** *O trabalho dos professores e das professoras não é apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também a orientação aos alunos e às alunas para que tenham uma experiência de aprendizagem para a vida, de uma forma enriquecedora e inovadora. Desse modo, garantimos que os alunos serão capazes de enfrentar os desafios com maior compreensão, criatividade e sentido de responsabilidade. A educação emocional pode ser uma ferramenta importante para atingir esse objetivo. No entanto, durante muito tempo, não tem funcionado nas escolas, por ter sido considerada como uma dificuldade para o desenvolvimento cognitivo. Graças aos resultados de vários estudos, atualmente sabemos que a emoção e a cognição não são apenas compatíveis, mas também são inseparáveis e mutuamente benéficas por meio das relações circulares que existem entre elas. Por fim, propomos alguns procedimentos que, desde a educação infantil, contribuem para facilitar esse processo.*

Palavras-chave: Inteligência emocional, educação infantil, desenvolvimento emocional (Eric Thesaurus), inteligência, cognição (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

La pretensión de este trabajo es dar a conocer la importancia que tiene el desarrollo de la I.E. (Inteligencia Emocional) en la vida de las personas así como la necesidad de potenciar su educación, especialmente en el segundo ciclo de Educación Infantil. Sabiendo que es este un periodo crítico, se parte de la hipótesis de que dicha educación influirá positivamente en el desarrollo de la inteligencia cognitiva y el éxito en los diferentes ámbitos de la vida.

La labor y responsabilidad de los maestros no es solo enseñar conocimientos a los alumnos y alumnas, sino contribuir al perfeccionamiento de cada uno de estos niños y, para lograr este objetivo, la I.E. puede ser una buena herramienta. De este modo, fomentando su desarrollo, es posible contribuir a la construcción de un mundo más inteligente y más feliz. A pesar de que la I.E. se está convirtiendo en un tema muy popular, desde el punto de vista de la educación aún no se le concede todo el reconocimiento que merece. Porque no sólo es preciso justificar la trascendencia de la educación emocional para niños y niñas. Conviene tener en cuenta que padres, maestros, monitores, educadores… también requieren pasar del convencimiento a la adquisición de destrezas para facilitar y potenciar el desarrollo de las emociones (López-Cassà, 2005).

Las consecuencias que se derivan de estos presupuestos son varias. En primer lugar, es preciso seguir trabajando el tema de la I.E. en nuestro país. Es cierto que en España es cada vez mayor el número de estudios y aportaciones a la comunidad científica. Hoy en día se está comenzando a convertir en un tema de interés, sin embargo aún quedan muchos retos que afrontar en un futuro inmediato (Pena & Reppeto, 2008), ya que la mayor parte de las investigaciones y estudios que poseemos proceden de otros países.

En segundo lugar, relacionado con lo anterior, hay mucha gente que posee una idea errónea de lo que significa la I.E., pues a pesar de conocer el término, desconocen lo que implica, sus repercusiones, o su compatibilidad con otras inteligencias. Por ello, es conveniente esclarecer todas estas dudas generales y minimizar las confusiones en la concepción del constructo.

En tercer lugar, a esta fundamentación teórica sobre la I.E. le sigue un quehacer práctico en los colegios, fundamental para su completo desarrollo. Sin embargo, debido al desconocimiento que existe con frecuencia no se lleva a cabo y privamos de este modo a

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

toda la comunidad educativa de sus aportes. Es esencial dar este tema a conocer, sobre todo a quienes están involucrados en su educación.

En cuarto lugar, y para finalizar, existen pocos escritos que puedan ser utilizados como guías que contengan orientaciones concretas sobre cómo actuar en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil, de modo que la I.E. no quede en un mero planteamiento teórico. En esta línea, más adelante ofreceremos algunas pautas para lograr una aplicación práctica que favorezca una adecuada educación emocional.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se exponen los objetivos a alcanzar: a) Fundamentar la importancia de la I.E. en Educación Infantil; b) Explicar la compatibilidad e interrelaciones existentes entre emoción y cognición; c) Analizar algunos de los factores del desarrollo de la I.E. que más influyen en el aprendizaje y bienestar de los niños; d) Diseñar pautas concretas de actuación sobre cómo desarrollar la I.E. en Educación Infantil; e) Proponer alternativas desde el ámbito profesional para que la I.E. pueda ser llevada a la práctica en Educación Infantil.

2. Evolución y actualidad de la inteligencia emocional como constructo

La inteligencia no es solo un conjunto de aptitudes que se miden por un test, tal y como coinciden en afirmar desde hace unos años psicólogos y educadores (Gardner, 1993, Goleman, 1998, Bisquerra, 2003, Marrodán, 2013), sino que constituye una capacidad muy genérica que engloba a su vez distintas capacidades cognitivas. Dichas capacidades pueden llegar a relacionarse incluso con la dimensión emocional, afectiva y social, a la que hoy en día también conocemos como "Inteligencia Emocional" (González-Ramírez, 2007).

Según Goleman (1995, pp. 80-81) la I.E. "abarca cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones".

Fue este investigador, Daniel Goleman, psicólogo, filósofo y periodista, quien popularizó el concepto de I.E. tras el éxito de su "best-seller" mundial "Inteligencia Emocional" en 1995. Desde entonces, ha sido uno de los constructos más difundidos e investigados, convirtiéndose en un tema de gran interés social y científico.

Sin embargo, no fue este autor el primero en hacer referencia a la I.E. Las primeras raíces del término nos trasladan a 1859, cuando Charles Darwin publicó su teoría y consideró la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y adaptación de los seres vivos con el medio ambiente (Rodríguez-Sánchez, 2000).

Debido a la aparición del conductismo en 1912, en los años siguientes se frenó el estudio de los procedimientos no observables (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007), y la inteligencia y las emociones dejaron de ser objeto de interés. Hasta que no se debilitaron las posturas conductistas, no volvió a resurgir el deseo por conocer los procesos cognitivos. Encontramos entonces otra de las primeras ideas relacionadas con la I.E. que nos remonta al año 1920, ya que Thorndike ya anunció que la inteligencia social era la habilidad para poder entender a las personas y cooperar con ellas (Birknerová, Frankovský & Zbihlejová, 2013). Más tarde, en 1940, Wechsler defendió la influencia de los aspectos no cognitivos en la inteligencia de las personas (Dumbrava, 2011).

En los años noventa el concepto de inteligencia adquirió una dimensión más amplia y realista. Entonces surgieron conceptos como el de las inteligencias múltiples, en el que Edward Gardner (1993) aconsejaba apreciar a aquellos individuos con diversos estilos de aprendizaje y potenciales e introdujo la inteligencia interpersonal.

No obstante, quienes definieron por primera vez el concepto de I.E. como tal fueron los trabajos de Salovey y Mayer (1990) y Mayer, Dipaolo y Salovey (1990). En el primero afirmaron que la I.E. es "la capacidad de entender y controlar las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (p. 189). En el segundo

demostraron empíricamente cómo la cognición y la emoción pueden vincularse para realizar complejos procesamientos de la información.

Aun así, como indicábamos anteriormente, no fue hasta 1995 cuando Daniel Goleman popularizó este concepto. Desde entonces, el constructo de I.E. ha evolucionado de forma indudable y actualmente no se considera el sistema emocional como un elemento perturbador de la inteligencia (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007), sino como potenciadora de la misma. Hoy en día, la I.E. es un tema de gran actualidad, convirtiéndose en objeto de interés y debate para muchos científicos, psicólogos y educadores.

En el contexto latinoamericano, Castro, Van der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas y Tello-Viorklumds (2013) han publicado recientemente un interesante estudio acerca de la educación emocional, donde describen las teorías subjetivas presentes en los libros con consejos para padres y madres con hijos en la primera infancia. En este artículo se reconoce que apenas se han realizado análisis de este tipo de libros en Latinoamérica.

Por su parte, desde Argentina, la profesora Mikulic (2013), reconoce que en este país, como en otros muchos, tradicionalmente las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma concreta en el espacio educativo, "donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención" (p. 33). Esto se considera especialmente importante en un contexto donde la exclusión y los déficits educacionales del nivel primario escolar aparecen como problemas estructurales, y la inequidad social se revela como uno de los factores subsistentes que posee a su vez claros efectos regresivos sobre los niños, especialmente sobre los más vulnerables. Sin embargo, o quizá por ello, del mismo modo se advierte de manera notable cómo en las últimas décadas se comienza a detectar el incipiente interés de quienes comienzan a pensar en términos de educación emocional y social. En este sentido, también desde Argentina, otros estudios han mostrado la necesidad de concebir la construcción del conocimiento como proceso, en el que los niños se tornan activos y donde la articulación dialéctica entre las etapas de desarrollo de la infancia contribuyen a que podamos pensar en ellos como sujetos complejos, capaces de asociar, discutir, usar, apropiarse de lo que oyen, de lo que ven, representar modelos ausentes, en suma, permanecer dinámicos en la propia diversificación de intereses, tareas, roles y elecciones (Duer, 2010).

En el contexto colombiano, una reciente tesis doctoral avala la idea acerca de que, aun reconociendo avances importantes en el campo de la inteligencia emocional, aún queda mucho por investigar en este ámbito desde el ser humano, su interioridad y su interacción empática con los demás (Buitrago, 2012). Llevándolo al terreno de la Educación Infantil, es otra tesis la que puntualiza cómo en Colombia, la Política Nacional de primera infancia hace referencia a la generación de escenarios institucionales, familiares, comunitarios, para facilitar la participación en prácticas sociales y culturales que favorezcan, por medio del juego y el arte, el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la expresión y el sentido estético (Durán, 2013), elementos presentes en la práctica de la educación emocional.

Así pues, de manera global la emergencia, oportunidad y uso del término en distintas esferas y países, han convertido este constructo en algo muy novedoso, de forma que hay quienes lo refieren como un tema de "moda" (Marrodán, 2013). Desde nuestra experiencia y formación, creemos firmemente en lo desacertado de esta expresión. No obstante, es preciso reconocer que es un concepto que está teniendo una rápida expansión, con una progresión evidente, lo cual no siempre facilita el consenso y el reconocimiento exacto acerca de lo que de manera efectiva puede llegar a significar en los distintos ámbitos o aspectos a los que pudiera transferirse. Una de las esferas donde esta inteligencia es más conocida y donde cobra especial relevancia, es en el mundo laboral y en las empresas, ya que, tal y como Goleman (1995) predijo, las personas más exitosas no solo a nivel personal, sino también a nivel laboral son aquellas que tienen su I.E. más desarrollada. Lo cual nos hace replantearnos por qué no comienza a trabajarse

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1412120415

de manera intencional desde la Educación Infantil, cuando es esta la edad evolutiva que podría proporcionar el momento óptimo para su desarrollo.

3. Trascendencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Consideraciones desde la Educación Infantil

De acuerdo con Boix (2007), el hecho de que la clase, el colegio o la vida de las personas sea un infierno o un paraíso depende de las emociones que se vivan allí; y es que si hay algo por lo que realmente merece la pena desarrollar nuestra I.E. es porque ésta es un factor fundamental en nuestra realización como personas y nuestra felicidad personal, objetivo principal en la vida de cualquier ser humano. Valero (2009) lo expresa del siguiente modo: "La educación de los sentimientos es garantía de una vida feliz" (p. 58). Además, según González-Ramírez (2007), el mundo de los sentimientos y de las emociones nos permite adaptarnos mejor al mundo social, tener una comunicación eficaz, motivación personal, lograr objetivos, resolver conflictos interpersonales, ser empáticos… Por tanto, el éxito no depende exclusivamente del cociente intelectual, la I.E. juega un papel indudable (Goleman, 1998). Incluso podríamos decir que la educación emocional es aquella que nos permite formar personas más responsables, ya que nuestras vidas no están solamente gobernadas por la lógica, sino que nuestro mundo emocional motiva y mueve nuestras decisiones y acciones (Freshwater & Stickley, 2004).

Tanto es así que, según Bisquerra (2003), el desarrollo de la I.E. no solo garantiza el bienestar personal, sino que hace menos probable que la persona se implique en comportamientos de riesgo como los conflictos, la violencia, el estrés, la depresión o el consumo de drogas. Razón de más para evidenciar la importancia de fomentar la educación emocional desde la escuela. Y es que, además de ser adecuada para aquellos alumnos que tienen problemas, presentan dificultad o por sus circunstancias tienen más probabilidad de iniciarse en comportamientos de riesgo, es beneficiosa para todos y cada uno de ellos, con independencia de las características personales, etnia, cultura o sexo, puesto que abarca a la persona en su conjunto de manera integral (Payton et al., 2008). Su carácter teleológico tiene que ver con los valores que conducen el proceso educativo. En este sentido, convenimos con el profesor Marina que "la educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales" (Marina, 2005, p. 27).

Ante lo expuesto cabe preguntarse cómo se adquiere la I.E; si viene dada o si es posible desarrollarla con el paso de los años. Con respecto a estas cuestiones hay cierto consenso entre los diferentes autores.

Según Goleman (1998, p. 21) "el grado de inteligencia emocional no está determinado genéticamente". Este autor señala que es posible ir aprendiendo a ser más intelectuales emocionalmente a medida que vamos teniendo distintas experiencias. Gallego-Gil y Gallego-Alarcón (2006), sí que opinan que la I.E. es un potencial con el que se nace, pero coinciden en que es posible seguir desarrollándolo a través de la educación. Mestre & Fernández-Berrocal (2007, p. 41) comparten con estos últimos autores las dos ideas, puesto que señalan que "la inteligencia emocional puede ser mejorada a través de la educación"; no obstante, la base de la que cada niño parte es diferente y ello hace que el aprendizaje emocional no sea el mismo para todos. Ahora bien, en este punto, ¿dónde aprendemos a desarrollar nuestra I.E.?

El primer lugar donde el niño desarrolla su I.E. es en el seno familiar, ya que no se trata de un simple aprendizaje cognoscitivo, sino que está lleno de emocionalidad al producirse en un ambiente tan afectivo como es el hogar (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006). Aunque es posible tener intensas experiencias afectivas fuera de este ámbito que beneficien o perjudiquen su desarrollo; es más, es posible que incluso reestructuren o suplanten el aprendizaje emocional aprendido en el hogar. Este entorno suele ser el escolar, razón que justifica el ámbito educativo para desarrollar la I.E. de un modo positivo (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006).

*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

No obstante, a pesar de que a lo largo de toda la vida la I.E. se pueda seguir desarrollando o modificando, los primeros años son cruciales, pues es cuando se forjan las habilidades emocionales y se asientan los rudimentos de la I.E. (Goleman, 1995). Además, según Henao y García (2009) es en la infancia cuando los niños son conscientes de sus emociones y cuando comienzan a ser capaces de reconocer las emociones de los demás y sus causas. Al comenzar la etapa de Educación Infantil los niños tienen bastante facilidad para adentrarse en el mundo de los sentimientos, puesto que están más conectados al mundo emocional que los adultos y les cuesta menos trabajo observarse a sí mismos (Boix, 2007). En este sentido, la función del educador no es solo promover el desarrollo de la I.E; también lo es procurar que los niños no pierdan, conforme van creciendo y avanzando en el sistema educativo, esa capacidad emocional con la que comienzan al principio de su escolarización que les permite no tener "miedo" ni "vergüenza" ante lo emocional y conectarse a este mundo con relativa facilidad.

Presuponiendo entonces la importancia del desarrollo de la I.E. desde los primeros años de vida, ¿por qué a lo largo de tanto tiempo no se ha tenido en cuenta? ¿Es compatible el desarrollo del cociente intelectual y el desarrollo de la I.E.? Según interesantes estudios realizados en esta línea, cabe afirmar que, más allá de ser compatibles, existe además un equilibrio entre lo racional y lo emocional, y esta relación es armoniosa, de tal manera que la habilidad intelectual incrementa (Freshwater & Stickley, 2004).

Durante muchos años ha habido un error en la concepción del concepto "inteligencia emocional", y es que a menudo éste ha sido entendido como "ser amable" o "dar rienda suelta a nuestros sentimientos" (Goleman, 1998); sin embargo, tiene más bien que ver con la capacidad para explorar las propias emociones y controlarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones ajenas, y controlar las relaciones (Salovey & Mayer, 1990). Tradicionalmente la formación correcta de la afectividad era vista como entorpecedora del conocimiento, y éste como lo único digno de importancia en educación (Valero, 2009). Durante muchos años, el principal objetivo académico ha sido el desarrollo del cociente intelectual ignorando el componente afectivo de la persona. Sin embargo, sabemos de personas con excelentes calificaciones académicas y un CI muy alto que carecen por completo de éxito en sus vidas y son incapaces de controlarlas (Goleman, 1995). De este modo, emociones e inteligencia han sido vistas con frecuencia como incompatibles o contrarias, puesto que se consideraba que las primeras perturbaban a las segundas (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007); no obstante, sabemos que en no pocas ocasiones ocurre justo al revés, ya que promueven el pensamiento al ayudar a centrar la atención o a superar las inadaptaciones. En estos casos podemos decir que las emociones, no solo no perturban la inteligencia, sino incluso la potencian.

En realidad, como se ha constatado, el cociente intelectual, a pesar de ser tan valorado, "en el mejor de los casos parece aportar tan solo un 20% de los factores determinantes del éxito" (Goleman, 1995, p. 64). El 80% restante es lo que Daniel Goleman llama I.E. e incluye características como:

> La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular nuestros propios estados de ánimo, evitar que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales, capacidad de empatizar y confiar en los demás (p. 65).

En síntesis, hoy en día, resulta incomprensible que existan escuelas en las que aún se insista en potenciar las habilidades académicas en detrimento de la I.E., esencialmente por dos motivos:

- Por una parte, si consideramos como una de las finalidades de la educación el desarrollo de la persona, es necesario potenciar la adaptación social del individuo: la I.E. es aquí fundamental (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007). Si, además, hablamos de "la educación integral del sujeto", sin duda atañe al desarrollo de la I.E. (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1412120415

- Por otra parte, los procesos de cognición y emoción son inseparables, puesto que las interacciones entre ambas son continuas. De hecho, la I.E. no se refiere solo a las emociones sino también a la cognición. Según Gallego-Gil y Gallego-Alarcón (2006, p. 93) "las interrelaciones continuas que van de lo emocional a lo cognitivo y viceversa, son las que serían auténticamente características de la inteligencia emocional". Por tanto, es inútil reprimir el desarrollo involuntario de la I.E. en el aula.

Es posible, en este caso, decir que al desarrollo de la inteligencia académica o abstracta le es beneficioso el desarrollo de la I.E. Pues existe una relación circular entre ambas, y está confirmada empíricamente, según Mestre y Fernández-Berrocal (2007), la existencia de una asociación entre inteligencia emocional y académica. En esta línea, otros consolidados autores en este campo han evidenciado que los alumnos con un alto nivel de I.E. presentaban menores niveles de agotamiento, mayor eficacia académica y menor percepción de estrés, así como puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas (Extremera, Durán & Rey, 2007).

En algunas ocasiones los aspectos emocionales son la etiología de los problemas escolares, pero en otros casos estos mismos aspectos emocionales pueden ser los que faciliten el aprendizaje. Según Goleman (1995), otros motivos por los que la I.E. se relaciona con el rendimiento académico tienen que ver con el pensamiento positivo o tener altas expectativas con respecto a lo que puedes conseguir. Por tanto, es posible utilizar las emociones para facilitar el aprendizaje (Denham, Zinsser & Bailey, 2011). Los estudios de Shipley, Jackson y Segrest (2010) indican que las habilidades de la I.E. conducen a un rendimiento superior en las tareas escolares. Y, a medida que uno va alcanzando sus objetivos y logros académicos, también va tornándose emocionalmente más inteligente, teniendo más confianza en sí mismo y sabiendo automotivarse y controlarse más.

Podríamos concluir que el desarrollo de la I.E. es algo fundamental, tanto para favorecer el rendimiento académico, como para formar personas preparadas capaces de llevar a cabo una vida plena; no debemos entonces permitir que se produzca únicamente de modo involuntario e inconsciente, sin prestarle la importancia y dedicación que merece dentro de la planificación educativa, puesto que, en efecto, repercute en el bienestar individual y colectivo de todos.

4. Estrategias para el desarrollo de la I.E. en el aula

Una de las causas que justifican la poca relevancia que, en no pocas ocasiones se otorga a la educación emocional, proviene del desconocimiento y falta de formación de los propios maestros, quienes no siempre poseen herramientas ni recursos para ponerla en práctica (Denham et al., 2011). Por ello, consideramos fundamental divulgar y poner al alcance de quienes se dedican a esta tarea, determinadas estrategias dirigidas a potenciar el desarrollo de la I.E. en los alumnos, para que, efectivamente, constituya uno de los pilares básicos de nuestros diseños de programación en el aula.

Como estrategia principal, cabría destacar el desarrollo de la I.E. del docente, ya que "todas las personas que forman parte de un ámbito aportan a él su emocionalidad y de alguna manera son influidos por la emocionalidad del mismo" (Boix, 2007, p. 23). Por tanto, es preciso reconocer a los maestros como agentes activos del clima emocional del aula, siendo así fundamental que cada educador se trabaje emocionalmente a sí mismo, de manera que esté al mismo tiempo capacitado para intervenir en la educación emocional de sus alumnos.

Además, tal y como afirman Kremenitzer y Miller (2008), los niños aprenden por imitación, y por ello los maestros deben constituir un ejemplo positivo. Precisamente por este motivo es tan importante que se adquieran habilidades emocionales a través de programas de aprendizaje socioemocional, (aparte de los programas destinados a los alumnos). Del mismo modo, a medida que los educadores se implican, mayor es la empatía para entender, mirar y trabajar con los alumnos y percibir

*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

las necesidades de desarrollo que tienen, contribuyendo así a fomentar sus habilidades (Boix, 2007).

De acuerdo con Gallego-Gil y Gallego-Alarcón (2006, p.193) "el desarrollo de la I.E. es un aprendizaje implícito o incidental que se genera aunque no seamos conscientes de que estamos aprendiendo ni tengamos el propósito deliberado de aprender", ya que todos los contenidos que se aprenden en el contexto escolar tienen un componente emocional. Indudablemente, no por ello debemos dejar de fomentar su desarrollo, ni dejar de preocuparnos por los procesos que, de manera explícita y programada, pueden mejorar sustancialmente su adquisición.

En esta línea, y según estos mismos autores, el centro puede intervenir en la educación emocional a través de tres ámbitos distintos. En primer lugar mediante la actuación diaria; aunque muchas veces sea de una forma involuntaria, los alumnos aprenden por medio de la observación, pues para ellos el maestro es su modelo. En segundo lugar, al programar, dentro del margen de los contenidos actitudinales y transversales. Y en tercer lugar, al responsabilizar a alguien en este tipo de enseñanza de un modo más concreto mediante programas específicos.

Muchos de los aspectos referidos al quehacer diario no pueden ser aquí detallados, puesto que la mayoría son inconscientes. A pesar de ello, algunos comportamientos cotidianos (el ser empáticos, receptivos, establecer relaciones cordiales y afectivas, ofrecerles oportunidades de mejorar, hacerles sentir comprendidos…) pueden tornarse más efectivos mediante la reflexión.

Con respecto al modo de programar, a menudo los maestros se muestran reacios con la idea de añadir nuevos temas al currículum; sin embargo, las emociones forman parte de toda la vida del niño y pueden y deben integrarse mediante los contenidos actitudinales y transversales. Esto les ayuda a comprender mejor las conexiones existentes entre el conocimiento académico y la experiencia de vida, e incluso a incorporar los conocimientos escolares a su propia experiencia vital (Centros Familiares de Enseñanza, 2001). A continuación se ofrecen algunas estrategias y recomendaciones que pueden servir de ayuda para la práctica docente, conscientes de que, a menudo, suele resultar costoso encontrar contenidos de tipo actitudinal para trabajar en el aula de forma consecuente y planificada.

- En Infantil, especialmente, se debe aprovechar la rutina de la asamblea para conversar con los niños y que expresen sus emociones, aunque para ello es necesario haber creado un clima de respeto, relajación y confianza en el que los alumnos estén cómodos expresándose (Boix, 2007). La relajación es una de las técnicas más utilizadas, por lo que es fundamental concienciar sobre el beneficio de la respiración y la distensión de músculos desde una edad temprana para ser más tarde capaces de transferir este aprendizaje a distintas situaciones (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella & Soldevila, 2005).
- Cada vez que se identifique una emoción en un alumno es conveniente ponerle nombre (enfado, alegría, miedo…). Una estrategia interesante en este sentido puede ser animar a los niños a "dibujar caras" donde aparezcan emociones básicas (alegría, enfado, miedo, tristeza, sorpresa…). Si animamos al niño a hablar sobre ellas y hacer partícipe al resto del grupo en la identificación de las distintas expresiones faciales, estaremos promoviendo la empatía y la aceptación de que todos, en algún momento, podemos llegar a sentirnos así.
- Por otra parte, para que los niños vayan aprendiendo a controlar sus emociones también deben conocer cuál es el origen de las mismas (González-Ramírez, 2007), ello les ayudará a establecer relaciones adecuadas entre pensamiento, emoción y comportamiento. Es importante que reflexionen sobre sus propias reacciones y comprendan cómo, ante un mismo hecho, las personas pueden comportarse de manera distinta sin que por ello hayan de ser juzgadas.
- En este sentido, les puede animar el hecho de que el maestro comente en voz

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1412120415

alta sus propias emociones ("qué triste me pongo cuando os peleáis", "qué contenta estoy cuando compartís"…). Poner ejemplos concretos que nos ayuden a expresar nuestros sentimientos y reacciones, o utilizar relatos breves para ilustrarlo, pueden ser estrategias muy apropiadas para lograrlo.

- Al hablar con los niños sería más coherente utilizar el verbo "estar" en vez de "ser", pues es más constructivo utilizar un verbo transitorio que deja abierta la opción de cambio (Boix, 2007). De esta manera, se sienten más capaces de transmutar sus emociones, ya que no se trata de eliminar las emociones negativas sino de transformarlas en positivas, por ejemplo pasando de estar tristes a estar alegres. Para ello podemos plantearles distintas expresiones y que ellos identifiquen qué sentimiento hay tras ellas y de qué forma podemos (re)convertirlas. Que verbalicen y manifiesten cómo identificarlas y transformarlas.
- Es importante que sepan cuándo se han equivocado, siempre enseñándoles que es posible mejorar, de forma que se relacionen con el error y éste también contribuya a su aprendizaje (González-Ramírez, 2007). Re(conocer) las propias fortalezas y debilidades puede ser un primer paso para poder modificar todo aquello que nos hace sentir mal. Así por ejemplo, si identificamos las emociones con los sentidos, podríamos ayudarles a definir cómo identificarlas y expresarlas al objeto de conocernos y expresarnos mejor.
- Evidentemente, fomentar las habilidades sociales a través del trabajo en equipo, los encuentros interpersonales y la mejora de la comunicación, contribuye al desarrollo de su I.E. (González-Ramírez, 2007). El teatro y el relato de cuentos o acontecimientos de la vida cotidiana, son estrategias muy adecuadas para trabajar en esta dirección.
- Por ello la distribución de roles, el reparto de funciones… también favorece la socialización y posibilita la autoestima al sentirse integrado, aceptado e incluso a veces protagonista entre sus compañeros (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006).
- A través de las lecturas y de los sentimientos de los distintos personajes que aparecen en ellas es posible trabajar los sentimientos de los niños, la empatía, el compañerismo y la solidaridad entre otros valores (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007).
- Plantear problemas, preguntar y debatir acerca de sus posibles soluciones (Mayer & Caruso, 2000), puede ayudar a controlar las emociones cuando abordemos una situación similar.
- Para liberar sus emociones, y progresivamente ir atenuándolas sin reprimirlas, la práctica psicomotriz puede ser muy útil (Aucouturier, 2012). La psicomotricidad puede contribuir a sentirnos más libres, experimentando nuevas sensaciones que nos hacen conocernos mejor, adquirir mejor conciencia de nosotros mismos y expresarnos tal como nos sentimos. El lenguaje corporal, en definitiva, refuerza la seguridad emocional, con especial énfasis en las edades más tempranas.

En cuanto a programas específicos elaborados para desarrollar la I.E, se exponen algunas actividades extraídas de un programa destinado a niños de la etapa de Educación Infantil, distribuidas en cinco bloques temáticos (López-Cassà, 2007).

El primer bloque temático es "La conciencia emocional", pues el niño debe ser capaz de identificar, reconocer y expresar sus propias emociones y tomar conciencia de que los demás también tienen emociones y las expresan. Una de las actividades dentro de este bloque es: "Cómo se sienten". En esta actividad, utilizaremos tarjetas con dibujos de caras que expresan distintos sentimientos (alegría, tristeza, enfado…), los niños deben reconocer la emoción, describir la imagen y expresar cuándo se sienten ellos así. Otra actividad es "Mi cara refleja". En ella, se situarán delante del espejo y deberán ir poniendo las distintas expresiones faciales que indique el maestro.

*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

En "La varita mágica", habrá un saco con tarjetas con distintas expresiones faciales y al hacer "magia" con la varita, la cara de los niños tendrá la misma expresión que la que se refleja en la tarjeta escogida.

"Regulación emocional": es el segundo bloque, pues los niños deben aprender a transformar las emociones negativas, que nos hacen tener comportamientos poco saludables, en emociones positivas. Una de las actividades que podemos encontrar es "¡Qué tranquilidad!", en la que se hará una relajación con los niños tumbados en el suelo, de manera que el tono muscular no esté rígido, concentrándonos en distintas partes del cuerpo (brazos, piernas y cara). Otras actividades son "¿Qué puedo hacer cuando me sienta triste?", "¿Qué puedo hacer cuando me sienta enfadado?" y "¿Qué puedo hacer cuando me sienta asustado?; a partir de cuentos y de las distintas emociones que experimentan los personajes que aparecen, les preguntaremos a los niños si ellos alguna vez se han sentido así, qué hacen cuando les ocurre y aportarán entre todos distintas soluciones para sentirse mejor.

El tercer bloque es "Autoestima", ya que los niños deben ser capaces de conocer, valorar y aceptar sus capacidades y limitaciones sin dejar de quererse a sí mismos. Algunas de las actividades para ello son: "Me quieren", en la que a partir del cuento "El Patito Feo", adaptado para la ocasión, trabajarán sus propias características personales. Después de contar el cuento haremos preguntas sobre el mismo: "¿cómo era?, ¿cómo le llamaban?, ¿cómo se sentía?, ¿qué le pasó?, ¿acabó siendo feliz? ¿era un pato?; tras esto reflexionaremos acerca de las personas que les quieren y las cosas que les gustan de ellos. La siguiente actividad es "Soy el rey": cada semana le tocará a un niño llevar una corona y "ser el rey" gozando de "privilegios" como elegir el cuento que quieren leer, cantar su canción favorita, elegir un juego… Además, las familias escribirán una carta con sus cualidades y ésta será leída en clase. Cuando termine la semana se reflexionará acerca de cómo se ha sentido, qué le ha gustado y el resto de compañeros dirá una cualidad de este niño.

"Habilidades socio-emocionales", para fomentar el desarrollo de competencias que faciliten las relaciones interpersonales, es el cuarto bloque. Las actividades son: "¡Quiero ser el primero en la fila!": mediante un teatro se representará una historia con un situación muy próxima a ellos, el de querer ser el primero en la fila. En el cuento se da un conflicto en el que dos niños se pelean por ser los primeros en la fila; para solucionarlo, la maestra utilizará una lista con los nombres de todos los niños de la clase y que tengan la misma oportunidad de ser los primeros estableciendo turnos. En la actividad "Se me ha roto", a través de imágenes se muestra cómo un personaje rompe sin querer una página de un libro, y acude muy preocupado a su maestra, quien le ayuda a arreglarlo y le felicita por haber contado la verdad. Después, a través de preguntas, reflexionaremos sobre cómo se sentía el personaje y qué hubiésemos hecho nosotros en la misma situación.

El último bloque es "Habilidades de vida" pues los niños deben identificar los distintos sentimientos que podemos experimentar en cada uno de los entornos que abarca nuestra vida. Una actividad es "Gorros de colores": utilizaremos un gorro rojo y uno verde para identificar aquellas situaciones que pueden ser molestas o agradables (respectivamente) en nuestra vida cotidiana. El maestro irá indicando distintos momentos y en función de si piensan que son agradables o desagradables escogerán un gorro u otro y se lo pondrán explicando cómo se sienten.

Estos son solo algunos ejemplos generales de actividades y actuaciones docentes que hemos querido destacar y que pueden llevarse a cabo en el aula para fomentar el desarrollo de la I.E. Dependiendo de la realidad escolar, el contexto, el equipo pedagógico, los proyectos educativos…las estrategias más eficaces para el desarrollo de la I.E. pueden ser muy distintas (Gómez-Bruguera, 2003). Por supuesto, no hay nada universal ni infalible, por ello es tan importante conocer las características del alumnado, del centro y del entorno en el que desempeñamos nuestra labor educativa. Lo cierto es que se ha demostrado que los niños que aprenden habilidades sociales y emocionales tienen mayor éxito, no solo en la escuela, sino en todas las áreas de la vida (Lantieri, 2010).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

5. Conclusiones y propuestas educativas

Retomando los objetivos expuestos, se subraya que la I.E. es un proceso natural que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida, aunque los primeros años son especialmente importantes, así como la influencia del ámbito familiar y escolar.

Durante la etapa de la Educación Infantil es cuando se desarrollan las habilidades emocionales y cuando más abiertos estamos al mundo emocional. En años posteriores será posible seguir forjando la I.E., pero su educación debe darse durante los primeros años, pues más adelante podría resultar complejo.

El hecho de ser un proceso natural no es óbice para que podamos trabajarlo de un modo consciente y potenciar esta inteligencia al objeto de destacarla lo máximo en beneficio del rendimiento académico y del propio éxito, bienestar y felicidad personal de cada individuo. Un beneficio que antiguamente se le atribuía al nivel de cociente intelectual de las personas y que no puede vincularse exclusivamente a ella sin reconocer la extraordinaria influencia que tiene en la vida de las personas.

A lo largo de todo el trabajo se ha hecho hincapié en la importancia de la I.E. y la necesidad de llevar a la práctica determinadas estrategias para fomentar su desarrollo. Sin embargo, seguramente los "buenos maestros", (entendiendo por "buenos maestros", no aquellos que realizan su labor a la perfección, sino aquellos que, siendo conscientes de sus errores, buscan mejorar cada día y se preocupan y desviven por el bienestar y felicidad de sus alumnos), antes de que se popularizase el concepto, de una forma innata ya llevaban a la práctica actuaciones docentes encaminadas al reconocimiento y control de las propias emociones, reconocimiento de las emociones ajenas, automotivación y relaciones interpersonales, es decir actuaciones que promovían el desarrollo de la I.E. aunque aún no aludiesen a ella como tal.

Hoy en día se (re)conoce el nombre de esta inteligencia, y también se diferencia y se es capaz de poner nombre a todas las actuaciones docentes a través de las cuales el maestro puede trabajar la educación emocional de sus alumnos. Estas son: el quehacer diario, los contenidos actitudinales o transversales y los programas específicos. Por tanto, actualmente se sabe que la educación emocional está presente en las escuelas, pero además podemos descubrir qué nivel puede alcanzar a través de las diferentes actuaciones encaminadas a su logro. Existen al respecto diversos estudios que evidencian la existencia de un conjunto de habilidades emocionales interrelacionadas que los programas de aprendizaje socio-emocional en el aula deberían recoger y enfatizar, tales como atender a los sentimientos, comprender las emociones y usarlas en nuestro razonamiento para solucionar problemas y aprender a regular los estados afectivos propios y ajenos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), aunque no es menos cierto que resta mucho camino por recorrer.

Para finalizar, cabe decir que, aun considerando la I.E. y la inteligencia cognitiva como compatibles, así como las distintas y múltiples interrelaciones entre ambas, es preciso reconocerlas como inseparables, ya que la I.E. no abarca solo las emociones en sí, independientemente de cómo se utilicen o de la conciencia que se tenga acerca de las mismas, sino que atañe al hecho de ser emocionalmente inteligentes e inteligentemente emocionales.

No obstante, es preciso hacer las siguientes consideraciones:

- En primer lugar, no siempre la I.E. se trabaja a través de programas específicos de educación emocional debido a las limitaciones con las que se encuentran algunos maestros. A menudo, tienen que seguir un currículum o programaciones demasiado estrictas, lo que les impide realizar actividades concretas destinadas a su desarrollo. En ocasiones, esta misma preocupación por alcanzar todos los objetivos y competencias que se les exigen es la que hace que se olviden de trabajar la educación emocional, al menos desde los contenidos transversales y actitudinales. Por tanto, sería preciso diseñar un currículum y una programación más flexibles, al tiempo que priorizar determinados contenidos, teniendo en cuenta la influencia de

*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

la I.E. en el éxito presente y futuro de nuestros alumnos.

- En segundo lugar, muchas veces la I.E. no solo no se trabaja sino que las repercusiones se desconocen, puesto que es un tema sobre el que los docentes apenas tienen preparación. Por ello, se torna imprescindible incluir la I.E. como un contenido fundamental dentro de los planes de formación de los futuros docentes en la Facultad, para que las nuevas promociones de maestros estén mejor formados en esta materia y de este modo se muestren más interesados y capacitados para trabajar. Dicha formación deberá incluir también programas destinados al desarrollo de la I.E. de los propios estudiantes universitarios. Porque tanto la conciencia emocional, como la regulación y autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar, pueden enseñarse y aprenderse (Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012).
- En tercer lugar, muchos maestros no trabajan la I.E. porque ello implica un esfuerzo que, en la actualidad, no se encuentra recogido ni reconocido, formando parte del "currículum oculto"; por consiguiente, no sienten la necesidad, ni contemplan la recomendación de promoverla. Sin embargo, forma parte de sus requerimientos como educadores y, por supuesto, es su responsabilidad ya que, como decíamos, el maestro debe velar por el desarrollo integral de la persona. En este sentido, otra propuesta interesante es motivarlos y hacerles conscientes de la importancia de su trabajo, así como diseñar pautas en la elección de carrera para procurar que quienes elijan esta profesión lo hagan impulsados por su vocación.

La labor del maestro no se resume en la trasmisión o enseñanza de contenido teórico, va mucho más allá. La labor del maestro no es educar "por partes", de manera segmentada, sino abarcar a la persona en su totalidad. En este sentido, diversos estudios han mostrado cómo el rol del educador o educadora de la primera infancia ha de centrarse en un enfoque holístico e integral, de manera que el enfoque afectivo incida en el desarrollo de habilidades para la vida y haga partícipes de dicho proceso a toda la comunidad educativa (Zapata & Ceballos, 2010).

El "buen maestro" se vale de la I.E. para que su enseñanza no sea solo un aprendizaje escolar, sino más bien suponga un aprendizaje para la vida, reconociendo que las emociones nos acompañan y abarcan por completo. Es preciso así dar sentido a cada una de nuestras experiencias, puesto que, tal y como afirma Valero (2009, p. 55): "la inteligencia emocional es a la vida lo que la sal a los alimentos".

Lista de referencias

Aucouturier, B. (2012). *L'enfant terrible. ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?* Barcelona: Graó.

Birknerová, Z., Frankovský, M. & Zbihlejová, L. (2013). Social Intelligence in the Context of Personality Traits of Teachers. *American International Journal of Contemporary Research, 3 (7), pp. 11-17.*

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21 (1), pp. 7-43*.

Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional.* Barcelona: Ceac.

Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia).* Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Castro, P. J., Van der Veer, R., Burgos-Troncoso, G., Meneses-Pizarro, L., Pumarino-Cuevas, N. & Tello-Viorklumds, 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. Doi:10.11600/1692715x.11217060213*.

Centros Familiares de Enseñanza (2001). *La Inteligencia Emocional. Una Brújula para*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1412120415

el siglo XXI. III Jornadas de innovación pedagógica. Granada: Autor.

Denham, S. A., Zinsser K. & Bailey, C. S. (2011). Emotional Intelligence in the First Five Years of Life. *Encyclopedia on Early Childhood Development, 1, pp. 1-7.*

Duer, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 799-808.*

Dumbrava, G. (2011). Workplace relations and emotional intelligence. *Annals of the University of Petroşani, Economics, 11 (3), pp. 85-92.*

Durán, S. (2013). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá,D.C.-Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada, España.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332, pp. 97-116.*

Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342, pp. 239-256.*

Freshwater, D. & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry, 11 (2), pp. 91-98. Doi: 10.1111/j.1440-1800.2004.00198.x*

Gallego-Gil, D. J. & Gallego-Alarcón, M. J. (2006). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

González-Ramírez, J. F. (2007). *Inteligencia emocional. La manera de manejar las emociones*. Madrid: Platinum Selecta.

Henao, G. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 761-783.*

Kremenitzer, J. P. & Miller, R. (2008). Are You a Highly Qualified, Emotionally Intelligent Early Childhood Educator? *Young Children, 63 (4), pp. 106-112.*

Lantieri, L. (2010). *Las emociones van a la escuela*. New York: National Geographic,

López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 153-167.*

López-Cassà, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años. Educación emocional y en valores*. Madrid: Wolters Kluver.

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 27-43.*

Marrodán, A. (2013). *Inteligencia Emocional. Psicología, Educación, Salud y Vida*. Recuperado de: http://asunmarrodan.wordpress.com/inteligencia-emocional/

Mayer, J. D. & Caruso D. R. (2000). Traditional Intelligence Meets Traditional Standarts for an Intelligence. *Intelligence 27 (4), pp. 267-298.*

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality Assessment, 54, pp. 772-781.*

Mestre, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mikulic, I. Mª. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (coord.) *Educación Emocional y Social. Análisis*

Internacional. Santander: Fundación Botín.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Pena, M. & Reppeto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 6 (15), pp. 401-420.*

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre A. & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10 (3), pp. 1183-1208.*

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica, 17 (1), pp. 5-18.*

Rodríguez-Sánchez, R. A. (2000). La expresión de las emociones en Charles Darwin. Educación de valores y valores para la educación. Emociones. *Thémata, 25, pp. 335-344.*

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality, 9, pp. 185-211*.

Shipley, N. L., Jackson, M. J. & Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience and academic performance. *Research in Higher Education Journal,* (9), *pp. 1-18.*

Valero, J. M. (2009). *¿Analfabetos emocionales? Educar los sentimientos en la escuela. Estrategias educativas*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE).

Zapata, B. E. & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 1069-1082.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 53-66, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1412120415

Referencia para citar este artículo: Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 67-79.

Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación*

Agustín Lozano-Vicente*
Psicólogo Ayuntamiento de Avilés, España.

Artículo recibido en abril 13 de 2015; artículo aceptado en mayo 29 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *El presente trabajo intenta contribuir al debate abierto sobre la condición del niño como sujeto de derechos. En primer lugar, presento las principales controversias así como las teorías existentes sobre esta cuestión. Sostengo la tesis de que los derechos del niño descansan en el reconocimiento universal de la individualidad del niño como condición necesaria para ser considerado como persona y así titular de derechos. Sin embargo, la condición de persona sólo se alcanzará plenamente en el seno de una determinada configuración social capaz de dotar de valor a dicha individualidad. Para desarrollar esta idea, expongo lo que constituiría el fundamento material y el fundamento formal que subyace a los derechos del niño. Se finaliza defendiendo un enfoque gradualista en la adquisición de los derechos en un contexto de valores comunitarios.*

Palabras clave: derechos del niño, ética, desarrollo de la personalidad**,** valores morales (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Some issues related to the foundations of children's rights

• ***Abstract (descriptive):*** *This paper aims to contribute to the open debate about the status of the child as a subject of rights. Initially the author presents the main controversies as well as existing theories related to this issue. The author supports the theory that the children's rights rest on the universal recognition of the individuality of the child as a necessary condition to be considered as a person and as a rights-holder. However, the condition of being considered an individual person will only be fully reached within a certain social configuration that is capable of valuing this individuality. To develop this idea, the author identifies what would constitute both the formal and material foundations that are the basis of children's rights. The author ends the article by defending a gradual approach in the acquisition of rights within a context of community values.*

Key words: children's rights, ethics, personality development, moral values (Social Sciences Unesco Thesaurus).

Os direitos da criança: questões sobre sua fundamentação

• ***Resumo (descritivo):*** *Este trabalho tem como objetivo contribuir ao debate aberto sobre a condição das crianças como sujeitos de direitos. Em primeiro lugar, apresenta-se as principais controvérsias bem como as teorias existentes sobre essa questão. Sustenta-se a tese de que os direitos da criança estão relacionados ao reconhecimento universal da individualidade como condição*

* Este trabajo es fruto de una **revisión de tema** sobre la fundamentación de los derechos del niño. Para su realización se recurrió a una exploración de la literatura reciente en el tema tratado. Área de conocimiento: Otras Humanidades. Subárea: Filosofía.
Quisiera agradecer al profesor de la Universidad de Oviedo, David Alvargonzález, las correcciones y comentarios a la versión inicial del presente trabajo. Así mismo, agradezco las sugerencias de los editores y evaluadores anónimos, que han contribuido a mejorar el resultado final.

** Licenciado en Psicología por la Universidad de Oviedo y Licenciado en Filosofía por la Uned. Psicólogo en el Equipo de Intervención Técnica de Apoyo a la Familia de los Servicios Sociales Municipales de Avilés (España). Correo electrónico: agusloza1@gmail.com

necessária para que ela seja considerada como pessoa e, portanto, titular de direitos. Contudo, a condição de pessoa somente será alcançada plenamente em uma determinada configuração social, capaz de dotar de valor essa individualidade. Para desenvolver essa ideia, foi exposto o que constituiria o fundamento material e o fundamento formal, que são subjacentes aos direitos da criança. Finaliza-se defendendo uma abordagem gradualista na aquisição dos direitos em um contexto de valores comunitários.

Palavras-chave: direitos da criança, ética, desenvolvimento da personalidade, valores morais (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Desde el primer *Congreso Internacional de Protección a la Infancia* celebrado en París en el año 1883, pasando por la *Declaración de Ginebra* de 1924, la *Declaración de los Derechos del Niño* de 1959 para culminar en la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* del año 1989, nuestro presente, a diferencia de otras épocas históricas, asiste al «hecho» de la proclamación de los «derechos del niño», tal y como se consolidan a través de estos textos internacionales y que culminan una larga evolución histórica en la manera de entender y relacionarse con la infancia (Dávila & Naya, 2006). En este sentido, la Convención es el gran texto de referencia al reunir en un único documento los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales del niño[1]. Se ha señalado que la Convención dio origen a la consideración del niño como *sujeto titular* de derechos, a diferencia del enfoque «proteccionista y asistencial» que prevalecía con anterioridad y que consideraba al niño como *objeto* de derechos y deberes morales que tenían que ser ejercidos por la familia y las instituciones gubernamentales (Galvis, 2009, Fanlo, 2011).

Sin embargo, el *factum* de los derechos del niño, en cuanto a su fundamentación normativa, esto es, la consideración del niño como persona moral y sujeto titular de derechos, dista mucho de ser una cuestión clara y distinta, constituyendo todo un inventario de dificultades. Las relaciones recíprocas entre los términos «derecho» y «niño» no ha permanecido al margen de la confrontación ideológica, teniendo como escenario, en unas ocasiones, las diversas concepciones que existen sobre la infancia y la adolescencia y, en otras, las diversas formas de entender el fundamento de los derechos. Dicho de otro modo, la misma noción de «derechos del niño», utilizada en ámbitos jurídicos y sociales y sin perjuicio de alguna declaración de principios que gozan de amplio consenso, está atravesada por polémicas y contradicciones cuya relevancia no se puede obviar (Luciani, 2010, Fanlo, 2011, Barna, 2012, Rivas, 2014).

Teniendo esto en cuenta, señalaremos, en primer lugar, las principales controversias y tensiones presentes en torno a los fundamentos de los derechos del niño, para a continuación mostrar cómo estas tensiones y controversias se reflejan y reproducen en las diferentes teorías existentes acerca de la fundamentación jurídica de los derechos del niño.

El presente trabajo participa de este debate abierto sobre la fundamentación de los derechos del niño e intenta contribuir al mismo sosteniendo la tesis de que los derechos del niño descansan en el reconocimiento universal

1 En el contexto de los asuntos tratados en el presente trabajo, la diferencia de género no resulta pertinente. La mención explícita del femenino se realiza sólo cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto referido, manteniéndose el uso genérico del masculino en su condición de término no marcado y, sobre todo, adoptando nosotros el compromiso con la idea de persona, que incluye a ambos géneros gramaticales.
Por otra parte, a lo largo del trabajo, se utilizan de forma indistinta los términos «niño» y «menor» en función de los asuntos abordados y procurando ser fieles a la terminología empleada por los autores citados. Sin embargo, para nosotros, el término «menor» tiene una connotación exclusivamente jurídica, como «menor de edad» según el ordenamiento legal vigente, mientras que fuera de ese ámbito sería más apropiado utilizar el término «niño», por permanecer más próximo a las ciencias del desarrollo y humanas así como al lenguaje coloquial.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 67-79, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

de la individualidad orgánica del niño, como condición necesaria para considerar a éste como persona moral y por lo tanto sujeto de derechos y deberes. Sin embargo, el estado de sujeto personal sólo se alcanzará plenamente en el seno de una determinada configuración social capaz de dotar de valor a la individualidad de la niñez. Con el propósito de desarrollar esta idea, se expone lo que constituiría el *fundamento material* y el *fundamento formal* que subyace a los derechos del niño. El fundamento material remite a la constitución y reconocimiento de la individualidad del niño. Como evidencia que avalaría la constitución universal de dicha individualidad se presentan algunas conclusiones que se derivan de los estudios de antropología física, la psicología del desarrollo, así como del vínculo entre las normas jurídicas y las ciencias del desarrollo humano. El fundamento formal de los derechos residiría en la misma realidad social e histórica de las diferentes sociedades y sus normas sociales (éticas, morales, jurídicas), que reconocen y constituyen a esos individuos como personas valiosas y dignas de respeto y derechos (Bueno, 1996).

Se apuntaría brevemente, para finalizar, la necesidad de desbordar el contexto ideológico del individualismo del pensamiento liberal y adoptar un enfoque gradualista en la adquisición y ejercicio de los derechos por parte del niño en un contexto social de valores grupales y comunitarios.

2. Cuestiones polémicas en torno al «hecho» de los «derechos del niño»

González (2009) señala los cuatro principales problemas que, después de 25 años de la proclamación de la Convención, persisten en el reconocimiento de los niños como titulares de derecho. El primero tendría que ver con la génesis misma del moderno concepto de derechos humanos, enraizada en la tradición liberal que ve al niño como un incapaz absoluto. En segundo lugar, se señala la ambigüedad y discrecionalidad en la aplicación de principios y derechos a favor de los niños, ejemplificado, como veremos, en el principio del «interés superior del menor». Otra dificultad apuntaría a la efectividad de los derechos reconocidos en la Convención y tendría su causa en la propia teoría normativa, ya que se establecen derechos sin un titular claro de la obligación correlativa. En último término se señala la dificultad para integrar los instrumentos de derecho internacional en los respectivos ordenamientos nacionales.

En el texto de la Convención es posible advertir una de las principales tensiones relacionadas con la fundamentación de los derechos del niño:

> Ahora bien, el problema conceptual fundamental en torno a los derechos del niño proviene de la separación entre el portador de derechos y el agente moral, aquel que está empoderado para actuar en el marco de la institucionalización de los derechos del niño. Pese a que el niño es tratado como el portador de derechos en la Cidn, no es considerado como el agente moral que determina esos derechos (Barna, 2012, p. 13).

Así, bajo el denominador común de los «derechos del niño» es frecuente reconocer dos tendencias (intrínsecamente contradictorias, en especial en su aplicación práctica), a las que corresponden otros tantos modelos de regulación jurídica y social: «Esta tensión permanente entre “protección” y “liberación” caracteriza la especificidad de la individualización del niño o niña en las sociedades individualistas contemporáneas» (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014, p. 83).

En referencia a los argumentos de las posiciones liberacionistas, se ha señalado que el principio rector de la Convención es el paradigma de los derechos, y no la protección integral, destacando que en el texto de la Convención no se habla de protección integral expresamente, sino de protección especial dirigida a situaciones específicas en las cuales los niños se encuentran en situación de emergencia. El reconocimiento de la igualdad en la titularidad de los derechos representaría el desafío más importante a los sistemas políticos y a los ordenamientos jurídicos ya que no es suficiente la afirmación de que los niños tienen derechos; es preciso que los ejerzan efectivamente y no a través de sus padres o representantes legales, o que los

*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

ejerzan sólo en la medida de la evolución de sus facultades (Galvis, 2009). Siguiendo la estela de los movimientos liberacionistas de los años setenta y teniendo en cuenta la influencia de las teorías más recientes elaboradas en el campo de las ciencias sociales, como la teoría del «actor social», se reivindica la idea de que el niño es un ser competente y capaz de incidir sobre su propia realidad social y, al igual que el adulto, portador de derechos autónomos (Contreras & Pérez, 2011, Pavez, 2012, Duarte-Duarte, 2013, Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015). Los derechos del niño son concebidos entonces como instrumentos eficaces para liberar al niño de coacciones ancladas en las costumbres o las leyes y proponer el reconocimiento de su pleno status como ciudadano y, por tanto, el disfrute, entre otros, de derechos políticos (Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo & Patiño-López, 2013, Shabel, 2014, Gutiérrez & Acosta, 2014, Gallego-Henao, 2015).

Sin embargo y en relación con la posición proteccionista, otros autores, entienden que el reconocimiento del niño como titular de algunos derechos de libertad (religiosa, de conciencia, de opinión, participación) ha contribuido a reconsiderar el viejo problema del paternalismo. Desde las posiciones liberales más clásicas, se hacía compatible la afirmación de los derechos humanos, que descansaba en la soberanía individual del hombre adulto y considerado como un ser racional y plenamente autónomo, con la marginación de determinados colectivos, como mujeres, menores e incluso los trabajadores, considerados como incapaces o dependientes (Gutiérrez & Acosta, 2014). En relación con estos colectivos, y en particular con los menores, «el paternalismo liberal no suena, entonces, como un oxímoron» (Fanlo, 2011, p. 123) ya que las intervenciones paternalistas, si estaban dirigidas a hacer efectivos sus intereses o evitar daños que los niños por sí mismos no podrían evitar, se deberían considerar como deberes positivos o como conductas morales que no exigen ninguna justificación ulterior, al contrario de lo que ocurriría si se tratase de sujetos adultos (Block, Smith & Reel, 2014). Pero ahora, a partir de la Convención, el problema consistiría entonces en cómo reconocer la singularidad del menor y garantizar su protección sin violar su autonomía, dignidad y el reconocimiento de sus derechos. La restricción al ejercicio de los derechos debería de ser el mínimo posible y esta limitación debe tener un fundamento lo más objetivo posible en las necesidades básicas del niño y no en la arbitrariedad paterna o institucional. Así por ejemplo y en relación al reconocimiento y ejercicio de los derechos del niño por parte del Estado, González (2008) apunta la existencia de tres posiciones básicas: el libertarismo, el perfeccionismo moral-jurídico y el paternalismo jurídico, considerando la autora que este último es el más acorde «respecto del concepto de niño, las teorías de las necesidades humanas, el fundamento de los derechos humanos y los niños como personas morales» (p. 343). Asumiendo la natural vulnerabilidad del niño y que sus capacidades son distintas a las del adulto, pero a su vez rechazando la imagen del niño como ser incapaz y carente de autonomía, las acciones tutelares y de protección serían necesarias para salvaguardar su integridad, incluso contra sí mismo, y como condición de posibilidad para el desarrollo de su propia y progresiva autonomía y asunción de derechos.

Sirva como ejemplo de estos problemas y tensiones, las discusiones existentes en torno al concepto de «interés superior del menor», considerado como uno de los principios fundamentales de la Convención y eje sobre el que gira la práctica jurídica y las políticas públicas en materia de protección a la infancia (Espíndola, 2015). El concepto de «interés superior del menor» certificaría el paso de la imposición de medidas arbitrarias y discrecionales a favor de los menores en «situación irregular[2]» a un escenario caracterizado por la «protección integral» del menor dentro de un marco de garantía de

2 La relación jurídica entre el Estado y los niños, tradicionalmente, estuvo regida por el «paradigma de la situación irregular». Bajo dicho paradigma, los niños en situaciones de vulnerabilidad o que habían cometido alguna infracción eran considerados «objetos» carentes de autonomía personal y el Estado podía intervenir de forma discrecional en su actuación protectora y rehabilitadora. Se producía así una identificación entre protección y sanción, sobre la base de una pretendida finalidad benefactora o reeducativa. La Convención habría contribuido a poner término a este paradigma estableciendo criterios garantistas en la intervención estatal, impidiéndose de este modo la discrecionalidad en la acción de la autoridad pública y limitándose al máximo los supuestos en el que los niños puedan verse privados del ejercicio de su libertad.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 67-79, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

derechos. Sin embargo, las críticas han señalado su falta de concreción y su carácter abstracto (López-Contreras, 2015). Esto permitiría la resurrección, o permanencia, del paradigma de la «situación irregular»: «El interés superior del niño es el "Caballo de Troya" de la Convención al permitir cierto grado de discrecionalidad de las autoridades públicas al interpretar y aplicar sus disposiciones normativas» (Freedman, 2005, p. 115).

Concluiríamos así, y antes de mostrar cómo estos problemas se manifiestan también en las teorías jurídicas sobre el fundamento de los derechos del niño, que después de la aprobación de la Convención, en el plano técnico-jurídico y político-social, el problema más urgente que aún tienen que acometer los respectivos Estados es el concerniente a la puesta en práctica de tales derechos así como su cumplimiento efectivo (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez & Torres-Quintero, 2011, Mieles & Acosta, 2012, Walęcka-Matyja, 2013). Pero desde el punto de vista de la fundamentación teórica de los derechos del niño, perspectiva en la que pretende situarse el presente trabajo, y con un alcance transnacional dado el carácter de la Convención, la prioridad radica en la elaboración de una teoría normativa capaz de legitimar el estatus del niño como persona moral y sujeto titular de derechos y que al mismo tiempo pueda servir como referencia en las decisiones legislativas y en las intervenciones de política social (Galvis, 2009, Luciani, 2010).

3. Fundamentación jurídica de los derechos del niño

La revisión crítica de las posturas actuales sobre los derechos del niño ha puesto de relieve las recíprocas contribuciones que ofrecen, por una parte, las teorías del derecho al delicado problema del niño como sujeto de derechos y, por otra, las peculiaridades sobre los derechos del niño respecto de las teorías de los derechos subjetivos en general. En este sentido es paradigmático el reto lanzado por MacCormick (1988) a finales de los años setenta: los derechos del niño ponen a prueba las teorías de los derechos en general; incluso para las teorías libertarias (Block *et al.*, 2014).

Las teorías jurídicas que intervienen en la fundamentación de los derechos del niño pertenecen a la tradición filosófica anglosajona. Si bien reflejan buena parte de los problemas y tensiones que hemos visto en el anterior apartado, constituyen una referencia inexcusable en nuestros días (Cronin, 2011, Fanlo, 2011, Archard, 2014). Las principales teorías que han abordado la cuestión de la fundamentación de los derechos del niño son: la teoría de la voluntad o elección (*will* o *choice theory*) y la teoría del interés (*benefit* o *interest theory*).

Exponemos a continuación muy brevemente lo más característico de ambas posturas, sin dejar de advertir la existencia de posiciones intermedias.

La «teoría de la voluntad» o «teoría de la elección» establece que los derechos se han de entender como potestades del titular para prescribir obligaciones en otros sujetos. Siendo esto así, la característica distintiva del poseedor de un derecho subjetivo es la voluntad o discreción del titular con relación al contenido del derecho. El poder o la libertad (en sentido jurídico o ético) son las notas definitorias del titular del derecho y presuponen entonces la posesión de cierta capacidad de acción, en el sentido de poder llevar a cabo intencionalmente elecciones morales con consecuencias jurídicamente relevantes. Únicamente quienes tengan agencia o autonomía moral, esto es, la capacidad de actuar a la luz de razones morales específicas, pueden ser titulares de derechos. Sobre la base de estas premisas teóricas, se entiende fácilmente que considerar al niño como titular de derechos resulta un asunto controvertido. Así, algunos autores han concluido que el niño, al carecer de autonomía o capacidad propia para actuar como un agente moral, no tendría derechos morales o humanos en absoluto. Esta afirmación tan contundente, y a la vista de sus implicaciones, se ha visto matizada por dos estrategias argumentativas. La primera apela a la «representación» en virtud del cual los derechos adscritos al menor se pueden hacer valer por parte de un sujeto capacitado que actúe en su nombre y por cuenta del representado. La segunda es el argumento de la potencialidad o argumento «evolucionista» respecto de los

*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

derechos: se tiene en cuenta el paso de una condición inicial de dependencia e inmadurez a una ulterior caracterizada por la adquisición de racionalidad y responsabilidad; los niños, paulatinamente y según avanza su desarrollo madurativo, adquieren progresivamente los distintos elementos normativos de los que se compone el derecho (Wellman, 1984, Hierro, 1991, González, 2008, Fanlo, 2011, Archard, 2014).

La «teoría del interés o beneficio» afirma que la característica esencial para fundar un derecho consistiría en determinar, de la forma más objetiva posible, la existencia de una necesidad básica o un interés superior a favor del sujeto titular. Esta necesidad o interés reviste tal importancia que conllevaría la imposición de obligaciones morales a otros sujetos o instituciones para su cumplimiento efectivo. Entonces, desde el punto de vista de su fundamentación, la peculiaridad de los derechos del niño residiría en que autorizan a poner en cuestión la preeminencia de la voluntad, del poder o de la capacidad del agente como característica definitoria para ser considerado como titular de derechos subjetivos. De este modo, nos permitirían centrar la atención en el aspecto «objetivo» (en relación con los fines del sistema normativo), esto es, respecto a la satisfacción de un interés o de una necesidad tal que no se pueden dejar a la discrecionalidad del titular. Desde la teoría del interés se supone que los derechos pueden ser lógicamente anteriores a los deberes y que respecto de estos derechos la voluntad del menor sería irrelevante, ya que no se puede hablar de una facultad para renunciar a su cumplimiento, e incluso éste podría ser forzoso. Así, la aceptación de la teoría del interés como justificación de los derechos del niño significa fundamentar excepciones a varios de los paradigmas tradicionales del derecho, por ejemplo, la no-intervención por parte de la autoridad pública en el ámbito privado. En definitiva, la teoría del interés supone una alternativa a la dificultad de la teoría de la voluntad para explicar los derechos que suponen una acción positiva de los poderes públicos y de los particulares para la satisfacción de necesidades básicas del individuo y cuya satisfacción, dada su importancia (educación, asistencia sanitaria…) no se puede hacer depender de un acto voluntario del titular. No es plausible afirmar, como insinúa la teoría de la voluntad o elección, que un derecho subsista sólo cuando exista un poder que pueda ser activado por parte del titular; por el contrario, es frente a un derecho (es decir, un bien o un interés particularmente relevante para el sujeto titular) cuando se debe establecer el deber que lo satisfaga, así como las formas (y, en consecuencia, también los poderes) por medio de las cuales exigir su cumplimiento (Fanlo, 2007, González, 2008, Cronin, 2011, Archard, 2014).

En cualquier caso, hay que puntualizar que las discrepancias que se presentan desde las dos perspectivas teóricas no se traducen en la negación de una protección especial para los menores de edad ni en la obligación por parte de los adultos de atender sus necesidades de modo que puedan desarrollarse adecuadamente. El punto de desacuerdo reside en si la titularidad de derechos es deseable y teóricamente sustentable, o si, por el contrario, la tutela y protección debe tener otros conductos normativos, bien jurídicos o bien morales (Schoeman, 1980, Archard, 2014).

4. La condición personal del niño: fundamento material y fundamento formal

La cuestión sobre el alcance de los derechos del niño descansa en la atribución de la categoría de persona a los menores de edad como condición previa y requisito indispensable para que puedan ser considerados como titulares de derechos: «La Convención es un tratado contra una especie de discriminación, la de no considerar a los niños dentro de la categoría de las personas humanas» (Cillero, 2001, p. 58).

Por nuestra parte, vamos a abordar la compleja cuestión de la constitución del sujeto personal, atendiendo a la conexión entre los que serían sus elementos integrantes, esto es, entre la individualidad corpórea y la idea (jurídica, moral) de persona presente en el seno de una determinada configuración social. Al objeto de desarrollar esta idea, no partiremos de una serie de capacidades o principios normativos abstractos (autonomía, dignidad, igualdad),

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 67-79, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1413290515

más propios del ámbito jurídico, sino tomando como referencia el fundamento material y el fundamento formal que subyace a los derechos (Bueno, 1996, Alvargonzález, 2009).

El *fundamento material* de los derechos (pero también de la ética y de la moral) se encuentra en la individualidad corpórea, mientras que el *fundamento formal* residiría en la misma realidad social que reconoce y constituye a esos individuos como tales personas valiosas y dignas de respeto y derechos. La individualidad orgánica, en tanto que fundamento material, no constituye por sí misma un *derecho*; será en el momento en el que el grupo social de referencia acuerda mantener como un valor, y por lo tanto un *deber*, el reconocimiento de esa individualidad, en nuestro caso, el valor de la niñez, cuando ésta puede empezar a mostrarse y aparecer como fundamento formal a través de la codificación de normas éticas, morales y en el propio ordenamiento jurídico, sin perjuicio, como hemos visto, de los problemas, controversias y debates en torno a la fundamentación formal de tales derechos.

Según esto, la individualidad orgánica se constituye como un valor universal, de carácter ético[3], cuya clase estaría formada por todos los hombres, no pudiendo existir discriminación por motivos de sexo, religión, raza, lengua o cualesquiera otros, entre ellos, entonces, la edad.

La importancia de la labor de delimitación conceptual de la individualidad del niño se justifica, en parte, por la evolución histórica del concepto de niño y las evidencias científicas sobre su realidad así como por la repercusión que esta delimitación conceptual puede desempeñar en relación con la atribución de derechos al niño (Luciani, 2010, Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014, Lagunas, 2015).

Dicho esto y sin querer ser exhaustivos, queremos mostrar algunos resultados de las ciencias del presente que avalarían la constitución de la niñez como una realidad individualizada con la característica de universalidad distributiva.

En primer lugar, resumimos los estudios de antropología física presentados en la obra de Bermúdez (2009). Desde los primates menos evolucionados hasta el *Homo sapiens*, se habría producido un aumento en la duración del período infantil, pero los rasgos orgánicos más característicos de la niñez serían exclusivos del género *Homo*. La duración de la niñez[4] se puede justificar desde el punto de vista fisiológico ya que en esta etapa se produce una relativa inactividad del sistema hipotálamo-hipófisis-gónadas, que resulta en un claro retraso de la pubertad y de la madurez sexual. Después del nacimiento y durante los primeros dos años de vida, nuestros niveles en sangre de andrógenos y estrógenos son elevados, lo que contribuye a la rápida velocidad del crecimiento corporal, desarrollo neurológico y neuromotor. A partir de los dos años, el nivel de estas hormonas disminuye drásticamente y no volverá a elevarse hasta el comienzo de la adolescencia. En los seres humanos esta baja producción de andrógenos adrenales contribuiría de manera eficaz a intercalar el período de niñez entre la infancia y la fase juvenil.

En segundo lugar, diríamos que la niñez también adquiere caracteres normativos

3 Desde el sistema de coordenadas filosófico que tomamos como referencia (Bueno, 1996), y aunque por razón de espacio no podemos extendernos sobre esta cuestión, se hace necesario diferenciar los ámbitos de la ética, la moral y el derecho. Partimos de la consideración de la «Ética», como una característica definitoria y constitutiva de la conducta de todo sujeto. La conducta ética se mantiene en un ámbito antropológico, es decir, que el predicado ético afecta a todos los individuos humanos. Cabría definir la ética como el conjunto de normas destinadas a reconocer y preservar la individualidad corpórea de los sujetos humanos en su integridad física y psicológica. La ética es así «universal» pues cada individuo es su referencia. En cambio, las normas morales (según la etimología del término *mores*, las «costumbres» de los distintos grupos, de cada pueblo o cultura) se predican de los individuos sólo en cuanto aparecen enclasados en diversos grupos humanos, como por ejemplo, la familia. Las normas morales no son universales, porque los grupos humanos son distintos, dados a escala histórico-cultural y muchas veces en conflicto mutuo. Dicho esto, entendemos que las normas éticas en ocasiones son compatibles entre sí, pero otras veces no ocurre así y por ejemplo, la norma ética «no matarás» se encuentra comprometida en situaciones límite de defensa personal. Las normas éticas y morales en ocasiones son compatibles, pero en otros casos no, como cuando un individuo se sacrifica de forma altruista en beneficio de su grupo social. Se puede decir entonces que las normas jurídicas, en numerosos casos, tienen como objetivo canalizar y resolver (en la medida de lo posible) los conflictos entre normas éticas y morales.

4 En la obra citada de Bermúdez (2009) se establece la siguiente división de las etapas del desarrollo infantil: infancia, niñez, fase juvenil y adolescencia. La niñez sigue a la infancia, una vez que el infante es destetado, y finaliza en torno a los 7 u 8 años, en la que comienza la fase juvenil. Entre los 12 y los 18 años tiene lugar la adolescencia, que sería la última etapa de nuestro desarrollo antes de llegar al período de adulto.

*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

en el ámbito del desarrollo cognitivo. Sin poder extendernos acerca de las diversas teorías y polémicas existentes en el campo de la epistemología genética y la psicología evolutiva transcultural (Chapman, 1988, Duek, 2010, Lenzi, Borzi & Tau, 2010), la conclusión general, y sin duda la más importante, es que el desarrollo cognitivo, partiendo de un punto inicial de referencia, compartido en algunas de sus características[5] con otras especies de primates (Gómez, 2007), mantiene el mismo tipo principios y procesos cognitivos aunque las estructuras y estadios puedan diferir en cada contexto sociocultural. Dicho de otro modo, el desarrollo cognitivo no consistiría tanto en un progreso unidireccional y teleológico hacia un estadio final predeterminado y presente en todas las culturas, (crítica habitual, apareciendo entonces el «relativismo cultural» como la única alternativa al «universalismo» en el estudio del desarrollo cognitivo); se trataría más bien de un progreso definido retrospectivamente para cada contexto sociocultural, a partir de unas disposiciones psicobiológicas compartidas y por medio de unos principios y procesos cognitivos comunes (Chapman, 1988). Con todo, las investigaciones resaltan que los niños de la mayor parte de las culturas del mundo alcanzan el estadio de las operaciones concretas definido en la teoría de Piaget, aun mostrando una gran variabilidad cultural en cuanto a la velocidad y orden de adquisición de las diferentes estructuras cognitivas. Las características cognitivas del periodo adolescente, correspondiente a las operaciones formales, ya serían más dependientes del propio desarrollo cultural y educativo de la sociedad de referencia (Carretero, 1982, Chapman, 1988).

En tercer lugar, queríamos referirnos a la estrecha vinculación que existe entre el ordenamiento jurídico y las ciencias del desarrollo humano, en concreto las disciplinas biomédicas. Se ha señalado, no sin razón, el carácter convencional o artificioso que se atribuye a los procesos de determinación de los límites de la individualidad personal (Degano, 2005). Por lo que respecta al ámbito filogenético: ¿cuál es la frontera de lo «humano»? ¿Dónde podemos decir que comienza lo «humano» del género *Homo?* Y, por lo que respecta al propósito de nuestro trabajo, en la línea ontogenética, ¿dónde está la frontera entre el niño como sujeto de derechos y otras formas individualizadas, tipo «embrión» o «feto», pongamos por caso? En los distintos ordenamientos legales, se ha utilizado tradicionalmente la ficción jurídica del paso de unas horas después del nacimiento con vida y con apariencia humana.

Sin embargo, y pese a su reconocido carácter ficcional, no podemos considerar irrelevantes o arbitrarios estos requisitos jurídicos necesarios para obtener el reconocimiento legal como persona. La razón estriba en que el jurista del siglo XXI tiene que tener muy presentes los resultados de la investigación biomédica para poder interpretar en su justo alcance el contenido de los preceptos jurídicos, ya que esa unión entre ciencia biomédica y ciencia jurídica resulta imprescindible. Así se descubre que hay que discriminar entre conceptos definidos por la ciencia como «embrión» y «feto» o tener presentes conceptos como «independencia corporal» para establecer el estatus legal de persona (Fernández, 2013). El que no exista una disciplina científica que establezca de forma clara y distinta los requisitos necesarios para acceder a la condición de persona moral (y por lo tanto la plena titularidad de derechos), no implica negar el valor pragmático y funcional de estas distinciones, que tienen que contar, inevitablemente, con los resultados que arrojan las ciencias del desarrollo[6].

> Reconocemos que en las normas jurídicas las ficciones existen para hacer operativo el Derecho, siendo imprescindible fijar el límite en algún punto que resulte lo menos discriminatorio y lo más igualitario posible. El valor ficcional del discurso

5 Los bebés gorilas, enfrentados a pruebas de permanencia del objeto, seguían exactamente los mismos pasos que los niños humanos […]. Se han hecho estudios similares con otras especies de monos y simios […] y en todos se confirma que la secuencia de desarrollo de permanencia del objeto es exactamente igual para todos los primates. (Gómez, 2007, p. 99)

6 El concepto de menor de edad, es necesariamente jurídico […]. Se basa en un dato cronológico-biológico, como es la edad de una persona, y aunque sólo tienen sentido en el ámbito jurídico, su influencia se vierte a diversos aspectos de la persona […]. La mayoría y minoría de edad surgen como una consecuencia de que el ordenamiento jurídico tome en cuenta el desarrollo humano. (Espíndola, 2015, p. 45)

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 67-79, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

> jurídico en cuanto a la teoría del sujeto ha sido destacado en su valor constitutivo (Degano, 2005, p. 40).

En definitiva, no tratamos de defender un «reduccionismo» científico o naturalista de los derechos del niño a sus fundamentos biológicos o psicológicos pero sí de incorporar estos fundamentos a una estructura teórica consistente y capaz de asimilar el máximo número de fenómenos y realidades que gravitan en torno a la fundamentación de los derechos del niño.

Así, y retomando la argumentación sobre el fundamento formal de los derechos del niño, señalaríamos que la condición de sujeto personal no se alcanza de forma espontánea o como un proceso de desarrollo interno (psicológico, biológico) sino que se realiza en el seno de una determinada configuración social capaz de otorgar soporte, dignidad y valor a dicha individualidad personal, sin la cual esta individualidad ni siquiera existiría como tal. La persona supone insertar al individuo humano en una sociedad de personas con una serie de derechos y deberes hacia ella. La sociedad de personas parece estar ligada en su génesis histórica a los valores éticos, morales, jurídicos y políticos de lo que llamamos civilización (Alvargonzález, 2009). Por ello, el fundamento formal de la idea de persona se encuentra en primer lugar en las normas morales en las cuales se integran y consolidan aquellas normas éticas (en nuestro caso, el reconocimiento de la individualidad del niño) y, en último lugar, el mismo ordenamiento jurídico que hace posible la coexistencia de diferentes sistemas morales. Es por esto por lo que la constitución del sujeto personal no tiene una respuesta unívoca (jurídica, psicológica, antropológica…) porque tampoco es unívoca la idea de persona en función de las diferentes configuraciones sociales y culturales dadas en la historia. Tomando como referencia los diferentes criterios de clasificación establecidos por el profesor Bueno (1996), existirían diversas ideas de persona en función de diferentes tradiciones histórico-culturales. Sin embargo, no todas ellas pueden situarse en un mismo plano cuando asumimos una perspectiva filosófica crítica. Efectivamente, no puede atribuirse hoy significado filosófico relevante a aquellas ideas de persona incompatibles con los resultados de las ciencias positivas del presente (teoría de la evolución, embriología, psicología del desarrollo, fisiología…). Así mismo, se excluirían aquellas ideas que no contemplen entre sus premisas la autodeterminación ética, moral y jurídica de la persona por presuponer que ésta, por motivos religiosos, mágicos o irracionales, se pudiera encontrar subordinada a algún otro ente o poder ajeno.

Desde esta perspectiva, podemos decir que dado un individuo infante, en condiciones sociales e históricas adecuadas y con un desarrollo ontogenético normalizado, llegará a constituirse como persona. La «constitución» sería a la persona lo que el «nacimiento» es al individuo. Como señalan Csikszentmihalyi y Rathunde (2014, p. 11), la persona no nace sino que se hace (*it follows that persons are not born, but are made*). La constitución de la persona es un proceso: «Fue un conjunto de personas aquel que consideró persona al individuo recién nacido, todavía sin el «uso de la razón», y gracias al cual su personalización puede considerarse como un proceso abierto» (Bueno, 1996, p. 220). El individuo entonces nunca se constituye como persona aislada sino como persona en una sociedad de personas de las que depende de alguna manera; su autonomía siempre es relativa. La idea de una individualidad absoluta, autónoma y subsistente por sí misma como condición para alcanzar el estatus de persona es una idea metafísica que conduciría a que «el único niño conforme con los derechos universales del niño sería el niño autista. El único que, por desgracia, está solo, cortado de todo discurso, no determinado por nada. El único que es, auténticamente el mismo» (Fernández, 2007, p. 50). El sujeto personal es siempre un sujeto «hetero-determinado» ya que lo específico de la persona depende en gran parte del entorno social, que es exterior a ella, y del conjunto de la sociedad de personas (Massini, 2003, Alvargonzález, 2009). Los grupos (a escala familiar, social, nacional) tienen la obligación ética de sostener y promocionar la autodeterminación personal de sus miembros, y en particular, de los menores de edad, como sujetos en desarrollo hacia su condición

personal. La autodeterminación del menor de edad se alcanzaría entonces por su inclusión y participación en grupos sociales de referencia con normas heterónomas establecidas y que los individuos asimilan, acatan, modifican o incumplen según los casos y circunstancias pero que son, en todo caso, la condición necesaria de su autodeterminación personal.

> Lo anterior esboza el vínculo inexorable entre los conceptos de capacidad progresiva y responsabilidad parental […]. Surgen de este modo, nuevas figuras de asistencia, cooperación y vigilancia a partir de una graduación de la capacidad de autodeterminación del niño en consonancia a su autonomía; en aras de significar que mientras mayor sea esta última, menor será la intensidad de participación de un tercero (Montejo-Rivero, 2012, p. 29).

Esta relación y vinculación del fundamento formal de la persona con el sistema social, político y moral, supone e implica que los derechos humanos en general, y del niño en particular, tienen un carácter histórico y cambiante. Los derechos entonces se enuncian, y no podía ser de otro modo, desde las coordenadas o fundamentos ideológicos y doctrinales de los legisladores o pensadores que los declaran y con la artificiosidad y limitaciones que tales coordenadas llevan consigo y en pugna con otras posibles alternativas ideológicas también presentes (Barna, 2012, Rojas-Novoa, 2012).

5. Conclusiones

Para la concepción liberal de los derechos, el problema que surge de la relación entre niños y derechos humanos se refiere a la plausibilidad de considerar al niño como sujeto de derechos, ya que éstos se entienden como instrumentos para promover la libertad o la autonomía, con un titular que sería, en consecuencia, un soberano libre para ejercer una parcela de libertad de acción. Si esto es así y si sólo cabe concebir a la persona como sujeto de derechos si existe un poder suficiente para conquistar, recibir, mantener o reivindicar los derechos que constituyen su libertad, es obvio que un infante o un niño, al menos en sus primeros años, se encuentra desamparado e impotente y por lo tanto no reuniría las características necesarias para ser considerado como agente moral.

Pero retirado el presupuesto ideológico del individuo autónomo del pensamiento liberal, y siguiendo la propuesta del profesor Bueno (1999) en orden a la constitución de los procesos de autodeterminación personal, defendemos el principio de grupalidad y de la recíproca determinación entre el sujeto personal y su grupo social de referencia. El grupo social es quien en primera instancia reconoce y otorga valor al niño y en cuyo seno se constituirá como sujeto personal. Dicho de otro modo y recurriendo a los dos conceptos de libertad propuestos por Isaiah Berlín, el fundamento material de la individualidad del niño, cuando así es reconocida por el grupo social, constituiría la base para el fundamento formal tanto de su libertad negativa o libertad-de (de no ser esclavizado, vendido, maltratado…) como de su progresiva autodeterminación y por lo tanto de su libertad positiva o libertad-para (para expresar su opinión, ideas religiosas, participación…) siempre dependiente y conformada de forma polémica en su grupo social. Los dos conceptos de libertad, lejos de estar desconectados, parecen por tanto implicarse mutuamente. La libertad, como libertad positiva, como capacidad, facultad o potencia del hacer personal, reconocida al niño en la Convención, tiene que apoyarse en el poder de otras personas. Por ello, la libertad positiva está también limitada, canalizada o guiada por estas personas.

Esta perspectiva, sostenemos, es la que aparece también en la Convención, pues los derechos de libertad reconocidos a favor los niños, al hacer referencia a sujetos en edad evolutiva, se justifican en la necesidad de equilibrar la exigencia de tutelar algunas manifestaciones de autodeterminación del menor, con la exigencia de evitar que dichas manifestaciones lesionen, o comprometan, su desarrollo psicofísico.

Un concepto general de los derechos del niño formulado en términos de necesidades e intereses del menor, exigiendo de él «según sus posibilidades» y desarrollo madurativo, dentro de un contexto grupal y social en el

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 67-79, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

cual se conforma heterónoma y polémicamente su propia condición como sujeto personal y titular de derechos, permite, a nuestro juicio y sin retórica alguna, hablar de los «derechos del menor». Es decir, que es entonces cuando la individualidad del niño puede reivindicarse y exigirse como un derecho en el sentido más estricto pero siempre en función de normas morales variables (entre diferentes sociedades e incluso dentro de una misma sociedad). Unos valores morales que pueden ser virtualmente universales por propagación, aunque no de una forma armoniosa sino polémica, teniendo en cuenta esta pluralidad moral, que es a su vez legal y en último término, política.

La acepción jurídica del «menor de edad», presente en la Convención en su artículo primero, supone agrupar en una noción única e indistinta a todos aquellos que todavía no han alcanzado la mayoría de edad. Pero teniendo en cuenta el conocimiento actual sobre el desarrollo infantil, se hace necesaria la apertura de la categoría «niño» a la distinción entre primera infancia, niñez y adolescencia para establecer, tanto los derechos y deberes jurídicos que se correspondan, como las especificidades en el diseño de las políticas públicas que garantizan el ejercicio de estos derechos. De hecho, la fundamentación de los derechos del niño da lugar a disputas y problemas bastante diversos según se refiera a un infante o a un adolescente, y ello tanto en el plano ético, moral como jurídico (Hierro, 1991, Galvis, 2009, Laino, 2012).

Por lo demás, consideramos que debería ser inexcusable especificar en los ordenamientos legales y administrativos quiénes son los sujetos o instituciones con responsabilidades morales y jurídicas ante los niños y cuál es el contenido de sus obligaciones, sin perjuicio de delimitar los respectivos ámbitos de responsabilidad. Dicho de otro modo, la responsabilidad y el «deber» de instituciones y adultos ante los niños continúa siendo un punto de referencia ineludible.

Lista de referencias

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. Doi: 10.11600/1692715x.1129250612.*

Alvargonzález, D. (2009). *La clonación, la anticoncepción y el aborto en la sociedad biotecnológica.* Oviedo: Pentalfa.

Archard, D. (2014). *Children's Rights*. Stanford: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Recuperado de: http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/rights-children/

Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño: hacia un abordaje desacralizador. *Kairos: Revista de temas sociales, 29, pp. 19-29.* Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347837

Bermúdez, J. M. (2009). *El chico de la Gran Dolina: En los orígenes de lo humano*. Barcelona: Crítica.

Block, W. E., Smith, E. & Reel, J. (2014). The natural rights of children. *International Journal of Health Policy and Management, 2 (2), pp. 85-89.*

Bueno, G. (1996). *Individuo y persona. El sentido de la vida.* Oviedo: Pentalfa.

Bueno, G. (1999). Principios y Reglas generales de la Bioética materialista. *El Basilisco, 25, pp. 61-72.*

Carretero, M. (1982). El desarrollo de los procesos cognitivos: investigaciones transculturales. *Estudios de Psicología, 9, pp. 50-70.*

Chapman, M. (1988). Contextuality and directionality of cognitive development. *Human Development, 31, pp. 92-106.*

Cillero, M. (2001). Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva. *Justicia y Derechos del niño, 3, pp. 49-63.*

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9 (2), pp. 811-825.*

Cronin, K. (2011). What about Children's Rights? *The Furrow, 62 (7/8), pp. 387-393.*

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (2014). *The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity.* Recuperado de: http://www.springer.com/

cda/content/document/cda_downloaddocument/9789401790932-c2.pdf?SGWID=0-0-45-1472117-p176723962

Dávila, P. & Naya, L. M. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: Una visión internacional. *Encounters on Education, 7, pp. 71-93.*

Degano, J. A. (2005). La ficción jurídica de la minoridad y la subjetividad infantil. *Fundamentos en Humanidades, VI (12), pp. 25-52.*

Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(2), pp. 461-472. Doi:10.11600/1692715x.1121080812.*

Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 799-808.*

Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A. & Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9 (2), pp. 549-559.*

Espíndola, M. R. (2015). La persona del menor, su interés superior, su autonomía y el libre desarrollo de su personalidad. *Actualidad jurídica iberoamericana, 2, pp. 43-86.*

Fanlo, I. (2007). Los derechos del niño y las teorías de los derechos: introducción a un debate. *Justicia y Derechos del niño, 9, pp. 159-176.*

Fanlo, I. (2011). «Viejos» y «nuevos» derechos del niño. Un enfoque teórico. *Revista de Derecho Privado, 20, pp. 105-126.*

Fernández, M. (2007). Adolescencia e hipermodernidad. *Norte de Salud Mental, 7 (28), pp. 47-56.*

Fernández, M. E. (2013). Nacimiento de la persona: Pasado y presente. *Foro. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época, 16 (2), pp. 139-172.*

Freedman, D. (2005). Funciones normativas del interés superior de los niños y niñas. *Jura Gentium, Revista de Filosofía del Derecho Internacional y de la Política Global, 2, pp. 114-127.*

Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 587-619.*

Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 151-165. Doi: 10.11600/1692715x.1318060514.*

Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños.* Madrid: Morata.

Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89. Doi: 10.11600/1692715x.1213040513.*

González, M. (2008). *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. México, D. F.: Unam.

González, M. (2009). Los derechos de las niñas y los niños a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Isonomía, 31, pp. 9-20.*

Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 91-102. Doi: 10.11600/1692715x.1214111313.*

Hierro, L. L. (1991). ¿Tienen los niños derechos?: Comentario a la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista de educación, 294, pp. 221-233.*

Lagunas, D. (2015). Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 111-122. Doi: 10.11600/1692715x.1315070414.*

Laino, S. E. (2012). *Autonomía progresiva de la voluntad. Manual para la defensa jurídica de los derechos humanos de la infancia*. Montevideo: Dirección Nacional de Defensorías Públicas.

Lenzi, A. M., Borzi, S. & Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 67-79, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1413290515

la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades, XI (22), pp. 139-163.*

López-Contreras, R. E. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 51-70. Doi: 10.11600/1692715x.1311210213.*

Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 885-899.*

MacCormick, N. (1988). Los derechos de los niños: una prueba de fuego para las teorías de los derechos. *Anuario de Filosofía del Derecho, 5, pp. 293-306.*

Massini, C. I. (2003). ¿Existe un principio ético de autonomía? Consideraciones a partir de la bioética contemporánea. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Coruña, 8, pp. 487-504.*

Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 205-217.*

Montejo-Rivero, J. (2012). Menor de edad y capacidad de ejercicio: Reto del Derecho Familiar contemporáneo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia, 2, pp. 23-36.*

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología, 27, pp. 81-102.*

Rivas, S. (2014). Infancia: entre la protección y la administración. Reflexiones en torno a las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva de derecho. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 73.* Recuperado de: http://www.margen.org/suscri/numero73.html

Rojas-Novoa, M. (2012). Reflexiones sobre la instalación de una perspectiva internacional de los Derechos del Niño: un modelo americano de burocratización de la infancia. *Revista de Sociología, 27, pp. 103-119.*

Schoeman, F. (1980). Rights of children, rights of parents, and the moral basis of the family. *Ethics, 91 (1), pp. 6-19.*

Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 159-170. Doi: 10.11600/1692715x.1218051713.*

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, 14 (1), pp. 55-65.*

Walęcka-Matyja, K. (2013). The rights of the child-a perspective of progress or regress? *Polish Journal of Social Science, 8, pp. 121-130.*

Wellman, C. (1984). The Growth of Children's Rights. *ArchivfürRechts-und Sozialphilosophie, 70 (4), pp. 441-453.G*

Referencia para citar este artículo: Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México-¿Ciudadanos y ciudadanas? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 81-93.

Participación infantil a nivel legal e institucional en México-¿Ciudadanos y ciudadanas?*

Tuline Gülgönen**

Investigadora Asociada del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México.

Artículo recibido en julio 29 de 2014; artículo aceptado en octubre 8 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *En este artículo ofrezco una reflexión acerca de la participación de niñas y niños promovida a nivel institucional en México. Presento el marco legal y la inclusión del derecho a la participación en distintos textos legislativos, antes de analizar el marco institucional de protección de los derechos de la infancia y ejercicios de participación infantil promovidos por instituciones de gobierno. Resalto los obstáculos que limitan el ejercicio de la participación en este contexto. En particular, muestro cómo la ausencia de cambio de paradigma acerca de la infancia dificulta el reconocimiento de niñas y niños como sujetos plenos de derecho y como actores sociales, necesario para su participación real en el ámbito analizado.*

Palabras clave: infancia, derechos de los niños y niñas, México (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Citizens? Reflections on children's participation at the legal and institutional level in Mexico

• ***Abstract (descriptive):*** *This article presents a reflection on children's participation practices at the institutional level in Mexico. It presents the legal context and the inclusion of the right to participation in different laws, prior to analyzing the institutional framework for children's rights protection and the children's participation exercises promoted by state institutions. Obstacles that limit the exercising of the right to participation in these contexts are highlighted. Specifically, this article shows how the absence of paradigm change in the area of childhood makes it difficult to acknowledge children as real subjects of rights and social actors and limits their current participation in these realms.*

Key words: childhood, children's rights, Mexico (Unesco Thesaurus Social Science).

Cidadãos e cidadãs? Reflexões sobre a participação infantil no âmbito institucional e legal no México

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo oferece uma reflexão a respeito da participação de crianças no âmbito institucional no México. Apresenta-se o marco legal e a inclusão do direito à participação*

---

* **Artículo de reflexión**. Con base en investigaciones realizadas entre enero de 2009 y agosto de 2015, en el marco de la Tesis de doctorado en derecho de la autora ("El enfoque de derechos en las organizaciones no gubernamentales de protección de los derechos de las niñas y de los niños-Perspectivas teóricas y ejemplo del Distrito Federal", realizada en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-Unam) entre enero de 2009 y marzo de 2013 con una beca Egide Univers del Ministerio de Asuntos Extranjeros de Francia/Secretaría de Relaciones Exteriores (2009) y una beca Conacyt (2010-2012)) y del Proyecto de Investigación Posdoctoral "Ciudadanía, espacio urbano y actoría social de la infancia: ¿Cómo pensar la integración de las niñas y de los niños en la ciudad?". El artículo fue elaborado en el marco de la estancia posdoctoral realizada por la autora en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-Unam) como Becaria del Programa de Becas Posdoctorales en la Unam, entre septiembre de 2013 y agosto de 2015. Área de conocimiento: derecho y otras ciencias sociales. Sub-área: interdisciplinaridad.

** Doctora en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Filosofía por la Universidad Paris I- Panthéon Sorbonne. Titular de un Master del Instituto de Estudios Políticos de París (Sciences Po). Correo electrónico: tulinegulgonen@gmail.com

*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

em distintos textos legislativos antes de avaliar o marco institucional de proteção aos direitos da infância e os exercícios de participação infantil promovidos por instituições de governo. Ressalta-se os obstáculos que limitam o exercício da participação nesse contexto. Em particular, é indicado como a ausência de mudança de paradigma em relação à infância dificulta o reconhecimento de crianças como sujeitos plenos de direitos e atores sociais, necessário para sua participação real no âmbito analisado.

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

1. Introducción

El derecho de los niños y niñas a expresar sus opiniones en los ámbitos que los conciernen -y a que estas opiniones sean tomadas en cuenta-, plasmado en el primer párrafo del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, aparece como la piedra angular del tratado. De su implementación, "que pone de relieve la función del niño como participante activo en la promoción, protección y vigilancia de sus derechos" (Comité de los Derechos del Niño, 2003, párr. 12), depende la posibilidad de que las niñas y los niños sean sujetos activos de derechos (Beloff, 2006). El reconocimiento de que los niños y las niñas son sujetos plenos de derechos se vincula con su reconocimiento como actores sociales por parte de los otros miembros de la sociedad; es decir, son participantes en el sentido pleno del término *participación*, definida como

> (…) proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles, en los asuntos que los conciernen. El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder (Lansdown, 2004, p. 5).

A pesar de su importancia, el Comité de los Derechos del Niño ha expresado en varias ocasiones su preocupación frente a las dificultades de implementación del derecho. Este Comité señala, en su Observación General Nº12, que

> (…) en la mayoría de las sociedades del mundo, la observancia del derecho del niño a expresar su opinión sobre la amplia gama de cuestiones que lo afectan y a que esa opinión se tenga debidamente en cuenta sigue viéndose obstaculizada por muchas prácticas y actitudes inveteradas y por barreras políticas y económicas (Comité de los Derechos del Niño, 2009, párr. 4).

Aunque ha habido un esfuerzo para involucrar a los niños y niñas a nivel comunitario y hasta político, la multiplicación de eventos de participación infantil, producto de iniciativas de Gobiernos o de ONG en varias partes del mundo, resultó en muchos casos tener un impacto muy limitado en su propia vida (Morrow, 2005).

La dificultad de implementar el artículo se debe a varios factores que cuestionan el estatus mismo de los niños y niñas, en particular el verdadero cambio de paradigma que implica pasar de una concepción de la niña y del niño como objetos de protección, al reconocimiento de su actoría social. Este cambio de paradigma corresponde en parte a lo que algunos teóricos latinoamericanos denominan *el cambio de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral* (García, 1994, Beloff, 1999[1]). Si bien este cambio de doctrina -introducido por la Convención sobre los Derechos del Niño- se enfoca en última instancia en cuestiones de justicia penal juvenil, reposa fundamentalmente en un cambio en la concepción de la infancia.

1 Se contrapone el reconocimiento de los niños y de las niñas como objetos de protección, donde la protección va dirigida a su persona, con el reconocimiento de la protección de sus derechos, que caracteriza la doctrina de la protección integral (Beloff, 1999).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 81-93, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

En México, donde el vocabulario de los derechos ha sido adoptado en parte por las instituciones relacionadas con la protección e implementación de los derechos de la infancia, la promoción de la participación infantil por instituciones de gobierno revela que este cambio de paradigma en la concepción de la infancia no se ha realizado todavía a este nivel.

En tal contexto, presento en este artículo los retos que enfrenta el reconocimiento de las niñas y de los niños como actores sociales a través del análisis de la legislación, del marco institucional y de prácticas de participación infantil promovidas por estas instituciones.

2. El derecho de niñas y niños a la participación en la legislación

México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990. En virtud de la reforma del artículo uno constitucional, en junio de 2011, los tratados internacionales ratificados por el Estado mexicano tienen ahora el mismo nivel que la Constitución, en la jerarquía de las normas. Anteriormente a esta reforma, la Constitución contaba con la única mención, en el artículo 4 - reformado el año 2000-, de los derechos de los niños y las niñas "a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral". En octubre de 2011, otra reforma introdujo la noción de "interés superior de la niñez" en el artículo cuarto constitucional.

El derecho de niñas y niños a la participación no está reconocido explícitamente en la Constitución. A nivel Federal, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, del año 2000, que fue abrogada el 4 de diciembre de 2014, tenía un reconocimiento limitado del derecho a la participación, enunciado en su capítulo décimo tercero y en el capítulo décimo sobre el derecho a la educación[2]. No se entendía la participación como un derecho vinculado con el ejercicio de la ciudadanía, sino como formación a la ciudadanía, solamente en el contexto escolar. Al ser concebidos como ciudadanos y ciudadanas en formación, los niños y niñas estaban en realidad excluidos de las tomas de decisión a todos los niveles. La participación estaba concebida como acto simbólico de formación cívica, no como ejercicio de la ciudadanía.

Otra debilidad fundamental de la ley federal que se abrogó, es que carecía de mecanismos de implementación, por lo cual enunciaba una serie de derechos sin establecer los mecanismos y las estructuras, ni la parte presupuestal, necesarios para su implementación. El Comité de los Derechos del Niño criticó al respecto "la falta de eficacia de las medidas adoptadas para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención, y permitir que los titulares de esos derechos los hagan prevalecer" (Comité de los Derechos del Niño, 2006a, párr. 6).

La ley federal no establecía para los Estados ninguna obligación de emitir leyes de protección estatales de los derechos de niños y niñas. Las legislaciones locales en esta materia son muy heterogéneas. Si bien algunas leyes -como la del Distrito Federal- se adecuan más con los estándares internacionales, algunas se distancian mucho de los mismos, sin que importe la fecha de promulgación de las respectivas leyes. Varios Estados cuentan con leyes que se refieren a la protección de niños y niñas -y no de sus derechos-; algunas manejan todavía el término "menor", y otras se refieren a los derechos del "menor" y de la familia. El uso del término "menor" es más que una simple cuestión de lenguaje, ya que remite a una concepción de los niños y niñas

2 Capítulo Décimo, Del Derecho a la Educación:
Artículo 32. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3° de la Constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:
(…) E. Se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana.
Capítulo Décimo Tercero, Del Derecho a Participar:
(…) Artículo 39. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven, trátese de familia, escuela, sociedad o cualquier otro, sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto de los derechos de terceros.
(…) Artículo 41. El derecho a expresar opinión implica que se les tome su parecer respecto de:
A. Los asuntos que los afecten y el contenido de las resoluciones que les conciernen.
B. Que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia o comunidad.

*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

como seres caracterizados por su incapacidad y su fragilidad. Esta concepción implica, según los casos, que sean objeto de protección y de asistencia, u objeto de represión. En este sentido, el cambio de denominación de "menores" a "niñas y niños" es central en el nuevo paradigma que caracteriza la transición de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral (Beloff, 1992).

La falta de adecuación de la legislación federal a la Convención se sumaba por lo tanto, como lo señaló el Comité de los Derechos del Niño en 2006, a la complejidad de su aplicación en los Estados. Lo mismo implica que la garantía de los derechos no sea igual en todo el territorio nacional (Comité de los Derechos del Niño, 2006a, párr. 6).

En octubre de 2011 se reformó el artículo 73 de la Constitución, que otorga ahora al Congreso de la Unión -órgano del Poder Legislativo del Estado Federal-, la facultad para

> (…) expedir leyes que establezcan la concurrencia de la Federación, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, velando en todo momento por el interés superior de los mismos y cumpliendo con los tratados internacionales en la materia, de los que México sea parte (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 73).

A partir de esta reforma se estuvo a la espera de la promulgación de una ley general de los derechos de la infancia. A pesar de los diferentes usos existentes y del amplio debate que se ha generado al respecto en el ámbito jurídico, se puede entender que las leyes generales "poseen una validez que no se circunscribe al ámbito federal, sino que permean los ámbitos locales, del Distrito Federal y municipales" (Ortega, 2010, p. 21). Aunque no todas las leyes generales tienen en la realidad esta característica, se ha reivindicado la importancia de una ley general de los derechos de la infancia, reglamentaria de los artículos 1 y 4 constitucionales, así como de la Convención sobre los Derechos del Niño. En efecto, al pasar de federal a general, la ley permitiría garantizar la armonización de la legislación federal con las leyes estatales, y la clarificación de las competencias que incumben a la Federación, a los Estados y al Distrito Federal (González, 2011).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes fue finalmente aprobada en noviembre de 2014 por el Senado de la República y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014. Fruto de una Iniciativa Preferente presentada por el Ejecutivo federal el 1º de septiembre de 2014, el proceso legislativo fue muy breve[3]. Sin embargo, la versión final difiere absolutamente del texto inicial, que representaba un claro retroceso en términos de garantía de los derechos de la infancia, inclusive en comparación con la ley federal anterior. La propuesta original del Ejecutivo Federal, denominada Ley General para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, indicaba desde la exposición de motivos una incomprensión de la naturaleza de los derechos de la infancia. Se señalaba en efecto la importancia de considerar no los derechos de niñas y niños, sino la "protección activa del Estado a favor de su niñez", que era presentada como "un concepto que no tiene precedente en el mundo" (Estados Unidos Mexicanos, 2014b, p. 3).

Después de un intenso trabajo realizado por organizaciones de la sociedad civil, la iniciativa de Ley fue profundamente modificada. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes otorga un papel importante a los principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño. En particular, el derecho a la participación de niñas y niños es enunciado en varias ocasiones: se presenta los diferentes ámbitos de su implementación pero también la obligación de personas, autoridades e instituciones de hacerlo respetar. La participación es reconocida como principio rector de la ley (art. 6), y se establece como deber de las autoridades

> [promover] la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y

3 Las Iniciativas Preferentes del Ejecutivo Federal tienen un mes para ser aprobadas o rechazadas por las dos Cámaras de Diputados y de Senadores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 81-93, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

> adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez (…) (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes , art. 2).

El Capítulo Décimo Quinto, "Del Derecho a la Participación", retoma aproximadamente la formulación del derecho en el primer párrafo del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, al establecer que "[niñas], niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez" (art. 71).

La Ley plantea la obligación de las autoridades federales, de las entidades federativas municipales, y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, de "disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen" (art. 72), sin que se enuncie la naturaleza de estos mecanismos. La Ley establece también el derecho de niñas, niños y adolescentes a participar en los procesos judiciales y de procuración de justicia (art. 73). Se establece que "[niñas], niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud" (art. 74). La nueva Ley enuncia como obligación de los padres y madres, y de quienes tengan la tutela de las niñas y niños, de "[considerar] la opinión y preferencia de las niñas, niños y adolescentes para la toma de decisiones que les conciernan de manera directa conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez" (art. 103).

Se considera también el derecho a la participación en la educación (art. 57) y en los centros de asistencia social que crea la ley (art. 109). Se establece como prerrogativa de las autoridades federales y locales "[disponer] e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen" (art. 116).

El Sistema Nacional de Protección Integral es la piedra angular creada para la implementación de la Ley y la creación de políticas públicas, al ser la "instancia encargada de establecer instrumentos, políticas, procedimientos, servicios y acciones de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes" (art. 125). El Sistema, que integran distintas dependencias y organismos, tiene asimismo como atribución la de "[generar] los mecanismos necesarios para garantizar la participación directa y efectiva de niñas, niños y adolescentes en los procesos de elaboración de programas y políticas para la garantía y protección integral de sus derechos" (art. 125). Hay que destacar que se prevé una participación restringida de niñas y niños en el Sistema, ya que si bien se contempla que participen de forma permanente en las sesiones niñas y niños seleccionados por el propio Sistema, sólo lo podrán hacer con voz y no con voto (art. 127). Siguiendo el esquema institucional del sistema federativo, los Sistemas de Protección en las entidades federativas tendrán a su vez como prerrogativas "[generar] los mecanismos necesarios para garantizar la participación directa y efectiva de niñas, niños y adolescentes en los procesos de elaboración de programas y políticas locales para la protección integral de sus derechos" y "[garantizar] la participación de niñas, niños y adolescentes en el ejercicio de sus derechos humanos, tomando en consideración las medidas especiales que se requieran". Los Sistemas estatales "garantizarán la participación de los sectores social y privado, así como de niñas, niños y adolescentes" (art. 138).

Si el derecho a la participación de niñas y niños ocupa un lugar importante en la ley, y son igualmente importantes los mecanismos que ésta establece, el principal reto sigue siendo su implementación. Cabe mencionar al respecto que el texto ofrece más elementos para permitir esta implementación que la ley federal anterior. En particular, la inclusión de la mención de la obligación de las autoridades en los tres órdenes de gobierno, de "incorporar

*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

en sus proyectos de presupuesto la asignación de recursos que permitan dar cumplimiento a las acciones establecidas por la presente Ley" (art. 2), es una característica de la nueva ley que puede permitir una mayor implementación de sus disposiciones.

El reto de la implementación de la Ley General se vincula también con la necesidad de una reforma general de la legislación en los Estados. Asimismo, la visión de la infancia que sigue prevaleciendo a nivel legal aparece también en los instrumentos que no se dirigen específicamente a este sector de la población, lo que permite entender el carácter incompleto de las reformas legales mientras no contemplan la adecuación del derecho interno al tratado en su integralidad (Beloff, 2006). El Código Civil Federal refleja esta visión al seguir planteando la "incapacidad natural y legal" de "los menores de edad" (art. 450). Asimismo, la Constitución Política de los Estados mexicanos, explícitamente excluye de la ciudadanía a los niños y a las niñas, al determinar como primer criterio de pertenencia a la misma que: "Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: (…) I. Haber cumplido 18 años" (art. 34).

3. Marco institucional y derecho a la participación de niñas y niños

A nivel institucional se ha integrado poco a poco el lenguaje de los derechos, como lo atestiguan los informes sobre la implementación del tratado, entregados periódicamente al Comité de los Derechos del Niño. Sin embargo, no se ha operado una reconfiguración de los organismos encargados de los derechos de la infancia desde la ratificación de la Convención en 1990.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), fundado en 1977, se encarga de la asistencia social en virtud de la Ley General de Salud. Sigue siendo la principal institución a cargo de la infancia. Esta atribución deriva del artículo 172 de la Ley General de Salud -publicada en el Diario Oficial de la Federación en 1984-, donde se establece que

> [el] Gobierno Federal contará con un organismo que tendrá entre sus objetivos la promoción de la asistencia social, prestación de servicios en ese campo y la realización de las demás acciones que establezcan las disposiciones legales aplicables. Dicho organismo promoverá la interrelación sistemática de acciones que en el campo de la asistencia social lleven a cabo las instituciones públicas (Ley General de Salud, art. 172).

El SNDIF se encarga por lo tanto, como lo indica su nombre, de la familia, pero también de otros "grupos vulnerables", como las personas de la tercera edad o las personas con discapacidad. Una de las actividades básicas de la asistencia social es, según la misma ley, la atención a "menores" (art. 68), aunque no queda claro si se dirige a todos los niños y niñas o nada más a quienes se encuentran en situaciones particularmente difíciles. La Ley de Asistencia Social, de 2004, que identifica al SNDIF como coordinador del Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada (art. 9), establece en cambio que son sujetos de la asistencia social "[todas] las niñas, niños y adolescentes, en especial aquellos que se encuentren en situación de riesgo" o afectados por una serie de problemáticas que los hacen más vulnerables (art. 4). Asimismo, el Estatuto Orgánico del SNDIF, de 2011, define que una de las atribuciones del organismo es "[promover] e impulsar el sano crecimiento de la niñez" (art. 2 VI).

La esposa del Presidente de la República ocupa en general el cargo de presidenta honoraria del organismo, mientras su titular está nombrado directamente por el mismo Presidente[4]. La falta de conocimiento y de capacitación acerca de los derechos de los niños y niñas que se puede encontrar en los niveles directivos de la institución, se reproduce frecuentemente en los otros niveles, en parte en razón de los sistemáticos cambios de personal que acompañan los cambios de administración,

4 Actualmente, al lado de la "Primera dama" que ocupa el puesto de presidente, la esposa del Secretario de Gobernación ocupa el puesto de titular de la institución. Este esquema se reproduce en los diferentes niveles del DIF, ya que las esposas, o en su caso otras figuras femeninas cercanas del titular masculino del poder, ocupan este cargo en los DIF estatales y municipales.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 81-93, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

tanto a nivel federal como a niveles estatal y municipal.

El SNDIF tiene exclusivamente programas de provisión de servicios y distribución de becas y ayuda material, así como un servicio en principio dirigido a la prevención y atención de niñas y niños víctimas de maltrato infantil. Los escasos ejercicios de participación infantil promovidos por la institución, como los concursos de dibujo, no tienen ningún vínculo con el diseño de los programas ni con su evaluación. Estos eventos son emblemáticos de una participación simbólica donde las niñas y los niños son consultados sin que se tome en cuenta sus intereses ni que haya ninguna repercusión de su participación.

Hasta la fecha, el organismo no ha desempeñado el papel de ente coordinador para velar por que las políticas públicas implementadas por otras instituciones tomen en cuenta los derechos de los niños y de las niñas. Al no existir tal coordinación, se puede observar acciones aisladas de las instituciones que tienen directamente -y eventualmente en forma indirecta- que ver con las niñas y los niños. El Sistema Nacional de Protección Integral creado por la nueva Ley es el instrumento de esta coordinación, aunque al no ser un ente permanente, y dada la frecuencia de sus reuniones prevista por la Ley -un mínimo de dos veces al año-, las atribuciones que le son conferidas aparecen como un verdadero reto. La función de operar la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral está atribuida a un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Gobernación, que crea, y no al SNDIF. Sin embargo éste sigue teniendo un papel fundamental en la nueva arquitectura creada por la Ley, con, entre otras atribuciones, la de

> [impulsar] la cooperación y coordinación de las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias en materia de protección y restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes para establecer los mecanismos necesarios para ello (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, art. 120).

Frente a la ausencia de mecanismos transversales de participación infantil, y antes de que se implementen los mecanismos evocados en la nueva Ley, la promoción del derecho a la participación existe exclusivamente bajo la forma de programas o eventos puntuales. A nivel federal, los ejercicios de gran escala que se realizan para promover la participación de los niños y de las niñas son dos: el "Parlamento infantil" y la "Consulta infantil y juvenil".

En 2013 tuvo lugar la novena edición del "Parlamento de las niñas y de los niños de México", organizado por la Comisión de Derechos de la Niñez de la Cámara de Diputados, la Cámara de Senadores del Congreso de la Unión, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Federal Electoral (IFE), SNDIF y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). El llamado "parlamento" se define como

> (…) un espacio para que este sector de la población ejerza plenamente su derecho a la participación y, a través de sus opiniones y propuestas, sean agentes de cambio, proyectando el interés superior de la niñez en la construcción de una armónica convivencia ciudadana, fortaleciendo la transparencia, el conocimiento y la difusión de principios y valores universales (Instituto Federal Electoral, 2012).

En realidad, el ejercicio, que cuenta con 300 denominados "legisladoras y legisladores infantiles", se dirige exclusivamente a niñas y niños escolarizados entre 10 y 12 años de edad cumplidos. Las niñas y los niños, elegidos por sus pares como "representantes escolares", vestidos con traje y corbata, son instalados durante cinco días en la Cámara de Diputados, donde están llamados a expresar sus opiniones acerca de sus derechos frente a los legisladores y legisladoras adultos. Como lo señala un representante del Instituto Federal Electoral, se trata sobre todo de un ejercicio de educación cívica enfocado a "incidir en el futuro de nuestra vida política" (Guerrero, 2014). La participación que promueve es meramente simbólica y las opiniones expresadas por los

niños y las niñas en este ámbito no se toman en cuenta en la elaboración de políticas públicas.

El otro ejercicio de participación infantil de gran escala promovido a nivel institucional es la Consulta infantil y juvenil, cuya última edición -la quinta- tuvo lugar en 2012. La Consulta infantil está organizada por el Instituto Federal Electoral y su propósito es pedir a niñas y niños de 6 a 15 años su opinión acerca de ciertos temas, de forma previa a las elecciones presidenciales. En 2012 participaron 2'491.361 niñas y niños divididos en diferentes grupos de edad, incluyendo una modalidad de participación para algunas niñas y niños con discapacidad (Instituto Federal Electoral, 2012). El tema este año fue "Democracia y Vida digna" (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 7). El cuestionario se dividía en tres secciones, sobre el presente de las niñas y de los niños, sobre su futuro, y propuestas de mejoramiento (Instituto Federal Electoral, 2012).

Sin embargo, el diseño de la consulta, con preguntas cerradas y muy generales, no permitió que los niños y las niñas expresaran realmente sus opiniones acerca de estos tres ámbitos, a pesar de que se señale que los temas abordados en las preguntas "fueron expuestos en grupos de discusión, lo cual permitió identificar el discurso y especificidad de los contenidos de las tres versiones de boletas definidas, una para cada rango de participación" (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 6). Por ejemplo, para el grupo de edad de 6 a 9 años, la pregunta "¿Cómo imaginas tu vida en el futuro, cuando seas adulto?", los niños y las niñas tenían que elegir entre unas respuestas tales como: "Terminé mis estudios", "Tengo una familia", "Están limpias las calles", "Tengo un buen trabajo", "Tengo una casa", "Tengo tiempo para convivir" (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 34). La pregunta "¿Qué se debe hacer para mejorar el país?", tenía las siguientes opciones de respuesta para el mismo grupo de edad: "Que haya mejor educación", "Que castiguen a los delincuentes", "Que se respeten las reglas", "Que todos tengan un buen trabajo", "Que haya buenos gobernantes" (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 6). La orientación de las respuestas no permite la libre expresión de las opiniones de niñas y niños acerca de un tema que es más de orden cualitativo que cuantitativo. Al fomentar la participación con un cuestionario, no se toma en cuenta la necesidad de trabajar con niñas y niños de una forma que no se base tanto en las palabras, sino en herramientas que les permitan expresar sus opiniones de una manera que corresponda a su particularidad de niñas y niños (Boyden & Ennew, 1997).

Algunos de los temas abordados y la formulación de las preguntas son, además, muy poco apropiados, dado el tipo de ejercicio -público-, su ausencia de confidencialidad mientras los niños y las niñas llenan las boletas, y su ausencia de seguimiento. Tal es el caso, entre otras, de las preguntas "Percepción de la violencia sexual" destinada a saber si los niños y las niñas son víctimas de violencia sexual en sus hogares: "Yo siento que en mi casa tocan mi cuerpo y me dicen que no lo cuente" (para el rango de edad de 6 a 9 años)/ "Tocan mi cuerpo contra mi voluntad y me siento mal" (para los niños y las niñas de 10 a 12 y de 13 a 15 años de edad). Como lo señala el propio informe ejecutivo de la consulta,

> [los] datos sobre la percepción de los niños y niñas de maltrato y abuso sexual [el 10.5% han contestado afirmativamente a la pregunta] son un llamado de atención a la sociedad en su conjunto y merece ser objeto de investigación a fondo, dada la complejidad del problema (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 20).

Se señala en el Informe Ejecutivo de la consulta que

> [con] los resultados de la participación y la opinión expresada por niñas, niños y jóvenes en las boletas, el Instituto Federal Electoral promoverá diversas acciones para propiciar que la sociedad en general muestre disposición a escuchar activamente y asumir un compromiso de apoyo y colaboración con otras instancias para la atención de las propuestas y expectativas, así como de las problemáticas que se detecten, de manera que sea considerada la voz de la infancia y la juventud en los programas institucionales y en las políticas públicas (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 6).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 81-93, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

Sin embargo estas acciones no han sido concretadas, y la consulta no ha tenido en realidad ningún seguimiento.

Puedo sugerir varias hipótesis para explicar esta ausencia de seguimiento: por una parte, la ausencia de coordinación de las instituciones que no permite que el Instituto Federal Electoral trabaje de forma conjunta con otras instituciones. Por otra, la falta de consideración de la importancia de las voces de niñas y niños, que se traduce en la realización de un ejercicio que simula la toma en cuenta de sus opiniones de forma paralela a las elecciones donde votan los sujetos adultos.

El Parlamento y la Consulta son los dos únicos ejemplos citados por el Estado mexicano en el apartado dedicado a la implementación del artículo 12 de la Convención, en su último informe al Comité de los Derechos del Niño de la ONU (Comité de los Derechos del Niño, 2014). Sin embargo, a pequeña escala existen también ejercicios del mismo género, promovidos por distintas instituciones de gobierno, como son los concursos de dibujos o de ensayos y eventualmente los "consejos" o "asambleas" locales. En el "Addendum al cuarto y quinto informe consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño", el Estado mexicano cita como ejemplo adicional de participación el Cuarto y Quinto Concurso Nacional de Dibujo *Yo vivo sin Violencia*, realizado en los años 2012 y 2013,

> (…) cuyo objetivo es difundir el derecho de la infancia a una vida libre de violencia y generar una cultura de prevención y denuncia del maltrato infantil, mediante un espacio en el que niñas, niños y adolescentes expresen libremente su sentir sobre el tema, contribuyendo con ello a su derecho de participación (Estados Unidos Mexicanos, 2014, párr. 54)[5].

Además de no incluir a niñas y niños de primera infancia, estos ejercicios son iniciados y diseñados por individuos adultos, con formas adultas de participación, y sin consultar a los niños y niñas. No tienen evaluación ni seguimiento.

En sus últimas observaciones al Estado mexicano -junio 2015-, el Comité de los Derechos del Niño tomó nota de las iniciativas emprendidas por el Gobierno, entre éstas el "Parlamento", pero expresó su preocupación frente a la ausencia de foros permanentes de participación infantil (Comité de los Derechos del Niño, 2015). En efecto, los eventos puntales de participación de niñas y niños han sido en varias ocasiones criticados por el órgano de seguimiento del tratado (Comité de los Derechos del Niño, 2003, 2009), que ha sido claro sobre el hecho de qué se entiende por participación:

> (…) procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos (Comité de los Derechos del Niño, 2009, párr. 13).

Asimismo, los "programas formales" llevados a cabo por las organizaciones tanto intergubernamentales como no gubernamentales, han sido criticados por ser muy lejanos del "mundo real" de los niños y de las niñas (Khan, 1998). En este contexto, la participación se entiende principalmente como el hecho de formar parte y de opinar acerca de actividades que han sido predeterminadas por las personas adultas.

Se puede ver que prevalece una comprensión del derecho a la participación que toma en cuenta la primera parte del primer párrafo del artículo 12 -el derecho del niño a expresar su opinión-, pero no la segunda -el derecho a que estas opiniones sean tomadas en cuenta-. Si bien participar puede entenderse como el mero hecho de hablar, de tomar parte en las actividades o simplemente de estar presente, la participación activa implica que estas opiniones sean tomadas en cuenta (Boyden & Ennew, 1997). La participación se define, por lo tanto, como lo plantea Hart, "en relación con los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive" (Hart, 1993, p. 5).

5 Este ejemplo se encuentra en el rubro "Libertad de expresión y el derecho a buscar, recibir y difundir información (art. 13)" y no en el apartado sobre el artículo 12 de la Convención.

*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

Así definida, la participación implica un proceso de interacción con los sujetos adultos que va más allá del cumplimiento de actividades decididas y planeadas por éstos. La participación implica que la niña y el niño tomen parte del proceso y de las decisiones y no sean sólo agentes pasivos al cumplirlas. Se trata de un "nuevo paradigma de la infancia en lo referente a participación de niños y niñas" (Contreras & Pérez, 2011, p. 823), donde los individuos adultos tienen que ir más allá de la construcción de sujetos de derechos en iniciativas puntuales. Es el establecimiento de un diálogo que implica una redefinición de las relaciones de poder entre niños y niñas, por una parte, y personas adultas por la otra. La participación confiere por lo tanto un poder a los niños y niñas, no en el sentido de coerción sino de poder creador para influir en su propia vida y participar activamente en la comunidad a la cual pertenecen (Espinar, 2008). En este sentido, la participación se vincula íntimamente con la ciudadanía, si se entiende ésta -más allá del derecho al voto- como "el estado jurídico de plena participación en la comunidad estatal y en los otros entes políticos territoriales" (Baratta, 1999). Se trata de una concepción social de la ciudadanía, que incluye una práctica cotidiana, tanto por parte de los niños y niñas como de los individuos adultos (Invernizzi & Milne, 2005, Durston, 1999).

4. Conclusiones

Como lo señalan Invernizzi y Milne (2005), los factores que impiden una plena realización de la participación de niñas y niños son múltiples, profundos, y cambiantes según los contextos. Estos factores van más allá de las técnicas y estrategias de participación que son desarrolladas a nivel institucional, de las resistencias y de la falta de capacitación de su personal, ya que estas resistencias se incluyen en unos contextos sociales e ideológicos más amplios. Estos obstáculos residen en gran parte en una concepción de los niños y niñas como seres incompetentes y por lo tanto dependientes de las personas adultas, que implica una relación vertical y de subordinación a éstas (Verhellen, 2006). Por otra parte, derivan de insuficiencias en la cultura democrática, que resultan también de la unidireccionalidad de las relaciones y de una concepción restringida de la ciudadanía. El cambio de paradigma de la infancia, que reconoce a las niñas y a los niños como sujetos activos de derechos y como actores sociales, aparece por lo tanto como un requisito fundamental para un reconocimiento real del derecho a la participación y de los derechos de los niños y de las niñas en general.

La ausencia de modificación de las representaciones sociales sobre la infancia es por lo tanto el principal obstáculo a la implementación de procesos realmente participativos con los niños y las niñas (Liebel & Martínez, 2009). Como lo señala el primero de estos autores, la limitación en la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño en general, y del artículo 12 en particular,

> (…) se debe en gran parte a la (...) falta de disposición o voluntad de cumplimiento y en realidad, esta disposición no depende tanto del derecho internacional sino sobre todo de las constelaciones del poder social y político y de las ideologías predominantes en cada país. De más está señalar que el poder de influencia de los niños al respecto es mínimo, porque a menudo, aún las organizaciones de la sociedad civil les niegan el derecho o la capacidad de participar en los asuntos políticos de los adultos (Liebel, 2011, p. 38).

Por otra parte, es la concepción de la ciudadanía que está en juego. La desvinculación entre el hecho de poder participar y la práctica ciudadana, presente en México tanto a nivel legal como en los ejercicios que pretenden promover la participación infantil a nivel institucional, ilustran el carácter incompleto de la implementación del derecho de niñas y niños a la participación. Fundamentalmente, no se reconoce a los niños y niñas como actores sociales. La proclamación de la antigua Ley de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes a nivel federal, y sus equivalentes a nivel estatal, no han implicado modificaciones ni en el resto del orden jurídico, ni en la arquitectura institucional. La infancia

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 81-93, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1414081014

sigue siendo considerada como un sector vulnerable y fundamentalmente dependiente de los individuos adultos encargados oficialmente de su cuidado a nivel familiar, educativo e institucional. Los niños y niñas son limitados a la esfera privada, en la cual tampoco se pueden expresar (Ramírez, Gülgönen & Urbieta, 2013). A nivel institucional, se les permite expresar su voz en espacios exclusivamente creados por sujetos adultos, pero no existen oídos para escucharlos. Pueden entonces hablar, pero resulta en vano.

Si bien las capacitaciones pueden servir a una mejor interacción entre los niños y niñas y las personas adultas, el cambio en las representaciones sociales que el Comité de los Derechos del Niño alienta a impulsar también con campañas públicas (2009), implica seguramente, como lo menciona Casas, un "tiempo histórico" (Casas, 1998, p. 220), en el cual la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño constituye un elemento fundamental pero no suficiente. El Comité habló en el Día de Debate General sobre el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, de la necesidad de que se establezca "un nuevo contrato social" para que su derecho a participar esté garantizado. Lo mismo implica, a largo plazo, cambios políticos, sociales, institucionales y culturales, y en particular la creación de un clima social favorable para la participación de los niños y de las niñas (Comité de los Derechos del Niño, 2006 b).

Lista de referencias

Baratta, A. (1999). Infancia y democracia. En M. Beloff & E. García-Méndez (comps.) *Infancia, Ley y Democracia en América Latina.* Buenos Aires: Temis. Recuperado de: http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%204.pdf

Beloff, M. (1992). No hay menores de la calle. *No hay derecho* (*6*), *pp. 1-46.*

Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y derechos del niño (1), pp. 9-22.*

Beloff, M. (2006). Protección integral de derechos del niño *vs.* derechos en situación irregular. En J. C. Gutiérrez-Contreras (comp.) *Memorias del Seminario Internacional-Los Derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes,* (pp. 83-118). México, D. F.: Secretaría de Relaciones Exteriores, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos de México.

Boyden, J. & Ennew, J. (1997). *Children in Focus-a Manual for Participatory Research with Children*. Estocolmo: Rädda Barnen.

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Paidós: Barcelona.

Comité de los Derechos del Niño (2003). *Observación General N° 5, Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. CRC/GC/2003/5.* Nueva York: Unicef.

Comité de los Derechos del Niño (2006a). *Examen de los informes presentados por los Estados Partes en virtud del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales, México. CRC/C/MEX/CO/3.* Nueva York: Unicef.

Comité de los Derechos del Niño (2006b). *Day of general discussion on the right of the child to be heard.* Nueva York: Unicef.

Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N° 12, El derecho del niño a ser escuchado, CRC/C/GC/12.* Nueva York: Unicef.

Comité de los Derechos del Niño (2014). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención. Cuarto y quinto informes periódicos que los Estados partes debían presentar en 2011. México, CRC/C/MEX/4-5.* Nueva York: Unicef.

Comité de los Derechos del Niño (2015). *Concluding observations on the combined fourth and fifth periodic reports of Mexico. CRC/C/MEX/CO/4-5.* Nueva York: Unicef.

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9 (2), pp. 811-825.*

Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última Década* (10). Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfREd.jsp?iCve=19501002

Espinar, A. (2008). *El ejercicio del Poder Compartido-Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Lima: Escuela para el Desarrollo, Save the Children Suecia.

Estados Unidos Mexicanos (2014). Addendum al Cuarto y Quinto Informe Consolidado sobre el Cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). México, D. F.: Estados Unidos Mexicanos.

Estados Unidos Mexicanos (2014b). Gaceta Parlamentaria, 1° de septiembre. Iniciativa preferente del Ejecutivo Federal, con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Año XVII, N° 4102-I.

García, E. (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Bogotá, D. C.: Forum Pacis.

González, M. (2011). La reforma constitucional en materia de derechos humanos ¿Una revolución de los derechos de niñas y niños en México? *Revista de la Facultad de Derecho de México, (256), pp. 81-90.*

Guerrero, H. (24 febrero 2014). Instalan parlamento infantil en la Cámara de Diputados. *Noticieros Televisa*. Recuperado de: http://noticieros.televisa.com/mexico/1402/instalan-parlamento-infantil-camara-diputados

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. *Ensayos Innocenti* (4). Bogotá, D. C.: Unicef-Oficina para América Latina y el Caribe.

Instituto Federal Electoral (2012). *Informe Ejecutivo, Consulta Infantil y Juvenil 2012*. México, D. F.: IFE. Recuperado de: http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf

Invernizzi, A. & Milne, B. (2005). Conclusion. Some elements of an emergent discourse on children's rights to citizenship. En A. Invernizzi & B. Milne (eds.) *An emergent discourse on the rights of the child? Journal of Social Sciences, Special Issue, (9), pp. 83-99. DOI: 10.1093/obo/9780199791231-0072*

Khan, M. (1998). Prefacio. En B. Abegglen-Verazzi & R. Benes (comps.) *La Participación de Niños y Adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. *Acta del Seminario* (5-7). Florencia: Unicef International Child Development Centre.

Lansdown, G. (2004). *La participación de los niños más pequeños. Espacio para la infancia* (*22*). La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Liebel, M. (2011). Derechos de la infancia y obligaciones del Estado: Consideraciones sobre el entendimiento de los derechos de la infancia como derechos subjetivos. En M. González- Contró (ed.) *Los derechos de niños, niñas y adolescentes en México. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. México, D. F.: Porrúa/IIJ-Unam.

Liebel, M. & Martínez, M. (2009). Entre protección y participación. En M. Liebel & M. Martínez (eds.), *Infancia y Derechos Humanos-Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, (pp. 69-82). Lima: Ifejant.

Morrow, V. (2005). Social Capital, Community Cohesion and Participation in England: A Space for Children and Young People? En A. Invernizzi & B. Milne (eds.) *An emergent discourse on the rights of the child*, (pp. 52-69). Delhi: Kamla-Raj.

Ortega, R. (2010). Dictamen relativo a la estructura y naturaleza de las leyes secundarias en México. En Oficina de Defensoría de la Infancia, A. C. *Orientaciones mínimas para un proceso de armonización legislativa a favor de la*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 81-93, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1414081014

infancia en México, (pp. 14-23). México: ODI.

Ramírez, N., Gülgönen, T. & Urbieta, P. (2013) *Detrás de la puerta… que estoy educando; Violencia hacia niñas y niños en el ámbito familiar en México*. México, D. F.: Ririki Intervención Social.

Verhellen, E. (2006). *Convention on the Rights of the Child-Background, motivation, strategies, main themes*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Referencia para citar este artículo: Andrés-Candelas, M. (2016). La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 95-106.

La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España*

Mario Andrés-Candelas*
Docente-investigador Corporación Universitaria del Caribe-Cecar, Colombia

Artículo recibido en abril 13 de 2015; artículo aceptado en junio 22 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *En este artículo indago sobre la construcción del espacio social ocupado por los niños, niñas y adolescentes excluidos o "peligrosos". Para ello analizo una etapa clave para esta construcción, como es la que precedió a la constitución de los primeros tribunales destinados al control social y punitivo de la infancia en España. Esta revisión teórica la he centrado en la percepción de la infancia que ofrecen diversas disciplinas (sociología, educación, psicología, derecho), para aportar una perspectiva lo más comprehensiva posible. De esta revisión crítica extraigo cómo estos tribunales destinados a proporcionar bienestar a la infancia desprotegida, contribuyeron más bien a todo lo contrario, profundizando en su estigmatización y en la negación de sus derechos más básicos.*

Palabras clave: adolescencia, control social, exclusión social, delincuencia juvenil, sociología histórica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The socio-historical construction of the "dangerous childhood" in Spain.

• ***Abstract (descriptive):*** *This article investigates the construction of the social space occupied by children or adolescents who have been excluded or deemed "dangerous". A key historical period for this construction is analyzed by the author along with the period that preceded the formation of the first tribunal for the social and punitive control of children. This literature review is focused on the area of childhood and how it is perceived from diverse disciplines (sociology, education, psychology and law) to offer as comprehensive a perspective as possible. From this analysis we shall deduce how these tribunals, which have the goal of supporting the wellbeing of the most vulnerable of children, on the contrary contribute to the deepening of these children's stigmatization and the negation of their basic rights.*

Key words: adolescence, social control, social exclusion, youth delinquency, historical sociology (Social Science Unesco Thesaurus).

A construção sócio-histórica da "infância perigosa" na Espanha

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo investiga sobre a construção do espaço social ocupado por crianças e adolescentes excluídos ou "perigosos". Para isso, a pesquisa analisa uma etapa*

* Este **artículo de corto** forma parte de la investigación en curso, iniciada en septiembre de 2013 para optar al título de doctor por parte del autor. Dicha investigación está inscrita en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Programa de Doctorado Innovación Didáctica en la Sociedad del Conocimiento- RD1393, con el título: "Análisis del derecho penal juvenil desde una perspectiva educativa. Las medidas de privación de libertad a niños y jóvenes (14-18 años) en la Comunidad Autónoma de Madrid, propuestas para un mayor alcance de su finalidad educativa". Área: Otras ciencias sociales; subárea: Interdisciplinaria.

** Diplomado en Educación Social, Licenciado en Pedagogía y Magíster en Estudios Avanzados en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Docente-Investigador de la facultad de Humanidades y Educación en la Corporación Universitaria del Caribe - Cecar. Miembro del grupo de investigación Red de Docentes Investigadores en el Aula-Redina. Correo electrónico: mario.andres@cecar.edu.co

*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

chave para essa construção: o que precedeu o estabelecimento dos primeiros tribunais destinados ao controle social e punitivo da infância na Espanha. Essa revisão da literatura centra-se na percepção da infância fornecida por várias disciplinas (sociologia, educação, psicologia e direito) para fornecer uma perspectiva tão abrangente quanto possível. Dessa análise crítica, se investiga como esses tribunais destinados a proporcionar bem-estar às crianças vulneráveis, contribuíram mais para o contrário, aprofundados em sua estigmatização e na negação dos seus direitos mais elementares.

Palavras-chave: adolescência, controle social, exclusão social, delinquência juvenil, sociologia histórica (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Es necesario comprender cómo se ha venido construyendo la significación y la representación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han tenido conflictos con las leyes, ya que esto guarda una gran relación con la configuración de las instituciones que a ellos están dedicadas en la actualidad. En definitiva, se trata de comprender el proceso histórico-social que ha venido configurando lo que algunos autores y autoras han denominado *la infancia peligrosa* (Carreño, 2005, p. 34, Rodrigues-Breitman, 1994, p. 161). A través del análisis de este devenir histórico pretendo estar en mejores condiciones de -como señaló Foucault- "no mostrar la necesidad de algo, sino más bien la serie de engranajes mediante los cuales se produce lo imposible" (Droit, 2006, p. 102).

Nuestra investigación toma como marco teórico la nueva Sociología de Infancia (Gaitán, 2006), que considera a la infancia y a la adolescencia, lejos de simples etapas etarias, como construcciones sociales (Qvortrup, 1993) fruto de la actividad cognitiva humana y de la relación de ésta con el mundo social (Gaitán, 2010, p. 31). En otras palabras, la infancia es "el periodo de la vida durante el cual el ser humano es considerado como niño, y las características culturales, sociales y económicas de ese periodo[1]" (Frones, 1994, p. 148). Bajo este paradigma, la infancia y la adolescencia no son espacios homogéneos, sino que existen muchas infancias (Pávez, 2012, p. 94), pero todas ellas tienen algunos rasgos en común, tanto entre ellas como respecto a las sociedades en las que se insertan. Estos lugares comunes posibilitan a los sujetos que habitan este espacio la formación de un grupo social con capacidad de acción, interacción y transformación, a pesar de las limitaciones que se les imponen (Gaitán, 2006). Por lo tanto, tendremos que tener en cuenta que ésta es una categoría generacional con elementos homogéneos, pero también heterogéneos, debido a las diferencias existentes entre las diversas categorías sociales (Sarmento, 2006).

Teniendo en cuenta que la infancia y la adolescencia se construyen en cada tiempo y espacio, el análisis socio-histórico se hace indispensable. Este trabajo entraña una gran dificultad por la falta de fuentes directas, debido a la "invisibilidad" de los sujetos más jóvenes durante gran parte de la historia de la humanidad (Ariès, 1987), y por la inconsistencia de las pocas fuentes existentes (Salinas, 2001, p. 14, Pollock, 1983, p. 68). Debido a esta debilidad, sería más propio hablar de la historia de las representaciones que las personas adultas han ido construyendo de la infancia, que de una propia historia infantil (Buckingham, 2002, p. 46).

Entre los trabajos que se han centrado en la historia de la infancia destacan los realizados por Ariès (1987), DeMause (1982) y Pollock (1983), que son considerados obras clásicas

1 En inglés, en el original: Childhood may be defined as the life period during which a human being is regarded as a child, and the cultural, social and economic characteristics of that period.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 95-106, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

en esta materia. Ariès y DeMause mantienen diferentes posturas sobre el nacimiento y la construcción del espacio social propio de la infancia. Ariès (1987) defiende que la infancia no tuvo su espacio propio hasta finales del siglo XVII, consolidándose a lo largo del siglo XVIII lo que este autor denomina como *el descubrimiento de la infancia*. En palabras de DeMause (1982, p. 22), la tesis de Ariès defiende que "el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se "inventó" un estado especial llamado infancia". Para DeMause, esta teoría va en contra de todas las evidencias que muestran cómo cuanto más se retrocede en el tiempo, peores son las condiciones de vida de los niños y niñas. En este debate, la tesis de Ariès ha tenido un mayor reconocimiento a nivel general, aceptándose la teoría -un tanto reduccionista- de que la infancia y la adolescencia son un descubrimiento reciente, consolidado firmemente entre los siglos XIX y XX (Gaitán, 2006, pp. 32-33). Este es un debate que aún no se ha dado por concluido, ya que este es un campo en el que todavía hoy queda mucho por hacer (Salinas, 2001).

En este artículo me centraré en el periodo histórico que va desde el siglo XIX hasta la configuración de los primeros tribunales destinados específicamente al control social de la infancia, que en España se comenzaron a instaurar paulatinamente a partir de 1920 (Fernández & Mayordomo, 1984, p. 207). El análisis que aquí ofrezco sobre este lapso de tiempo, se realiza teniendo en cuenta aspectos diversos y relacionados entre sí, como son: la legislación, las propuestas educativas, las instituciones, el pensamiento imperante, datos cuantitativos, etc., para intentar aportar una visión lo más completa posible que permita comprender las significaciones y representaciones de la infancia y la adolescencia en conflicto con la ley. Este acercamiento resulta clave para comprender las transformaciones que se han ido dado históricamente y que, en cierto modo, vienen configurando el presente de las instituciones dedicadas a la justicia juvenil (Varela & Álvarez-Uría, 1991, p. 84).

2. La expansión de la institución escolar y de la familia burguesa, o el nacimiento de la "delincuencia juvenil"

Durante el siglo XIX en España se comienzan a producir cambios en dos importantes instituciones sociales -la escuela y la familia-, que afectarán de una forma muy importante las formas de control social a las que la infancia y la adolescencia eran sometidas. Con respecto a la familia, comienza a efectuarse un cambio del modelo familiar que va imponiendo la burguesía (Álvarez-Uría & Varela, 2009, pp. 29-32). Esta clase social apostaba por un modelo familiar más sujeto a la normativa social imperante, que unía cierta moralidad religiosa con el enaltecimiento del trabajo y del capitalismo emergente, y que tenía un carácter más privado, reduciendo su modelo familiar al de la familia nuclear, siendo este el espacio natural e ideal de educación y socialización del niño o niña. Este modelo se fue imponiendo frente a los constructos familiares que practicaba la clase obrera, caracterizados por ser más públicos, abiertos a la vecindad, menos normativos, independientes de las instituciones y orientados desde la auto-organización (Rendueles, 2000, p. 128).

Poco a poco el modelo de familia burguesa se fue extendiendo y adaptando a las clases sociales más bajas (Borderies-Guereña, 1996, p. 29). El resto de modelos familiares serían despreciados y considerados negativos y peligrosos tanto para el desarrollo y socialización de los niños y niñas, como para el devenir social en general (Donzelot, 2008). De esta forma, la burguesía impuso su modelo de familia y su concepción sobre la infancia: "(…) su modelo de familia (privacidad, aislamiento), y su concepción de la infancia ("libertad vigilada", separación del mundo adulto en instituciones específicas) se erigieron en modelo imperativo para el conjunto de la sociedad" (Colectivo IOE, 1989, p. 46). Tal y como señaló Horkheimer (2001, p. 238) la familia "constituyó la "célula germinativa" de la cultura burguesa, que estaba viva en ella del mismo modo que la autoridad". Es interesante recordar aquí lo que señala Bauman:

> La imposición de cualquier modelo de orden es un acto discriminatorio y

DOI:10.11600/1692715x.1415220615

> descalificador, que condena a ciertos fragmentos de la sociedad a la condición de inadaptados o disfuncionales (…) Los pobres, desde siempre, fueron y son el paradigma y prototipo de todo lo "inadaptado" y "anormal" (2008, p. 133).

En referencia a la escuela, muy relacionada con los cambios familiares, hay que señalar que esta institución comienza a expandirse y a institucionalizarse en este momento, aunque ya desde el siglo XVIII se pretendió convertir en la institución educativa y socializadora por antonomasia destinada a la infancia y la adolescencia (Illich, 2006, p. 103). Es a lo largo del siglo XIX cuando se configuran y establecen los sistemas educativos nacionales en los primeros países europeos (Domínguez, 2012, p. 154). La funcionalidad y los orígenes de esta escolarización también estuvieron relacionados con el ejercicio de poder sobre los individuos más pequeños; en palabras de Ariès (1987, p. 12), "comienza entonces un largo periodo de reclusión de los niños y niñas (así como los locos, los pobres y las prostitutas), que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llamará *escolarización*". Este proceso escolarizador generaría una importante brecha dentro de la infancia, ya que abandonar la escuela o no asistir a ella sería considerado una conducta perniciosa. Esta idea se sintetiza en las siguientes palabras de Varela y Álvarez-Uría (1991, p. 259):

> (…) el concepto de delincuencia juvenil nació para designar, en el preciso momento en que la escuela se institucionalizaba como espacio obligado para las clases populares, a aquellos niños y jóvenes que no se adaptaban a ella y que la abandonaban para disfrutar de la libertad de la calle.

La apuesta por la imposición de estos modelos institucionales se basaba en la peligrosidad que la burguesía veía en la emergente clase obrera; de esta forma el control social se imponía bajo la visión de la educación y la modernización (Colectivo IOE, 1989, p. 47). A esa visión de riesgo a perder la hegemonía económica y social, se sumaba que el fenómeno de los delitos cometidos por niños, niñas y jóvenes creaba alarma social, siendo motivo de preocupación para los sujetos propietarios y la burguesía (Pestana, 1935, p. 1). Así se generaban sospechas de peligrosidad en todos aquellos niños, niñas, adolescentes y sus familias pertenecientes a las clases más bajas y que no entraban en las nuevas normas que iba dictando la sociedad burguesa, estando en el punto de mira de las instituciones destinadas al control social y punitivo que comenzaban a emerger (Donzelot, 2008).

3. La ideología correccional y *el derecho protector de los sujetos delincuentes*

En este contexto de cambios institucionales y de "preocupación" por la infancia y la adolescencia más explotada, llegan a España propuestas reformadoras provenientes de otras partes de Europa. Estos movimientos son el correccionalismo, gracias a la influencia del krausismo[2], y el positivismo[3] criminológico (González, 1986, p. 73). Ambas corrientes causaron una influencia fundamental en la necesidad de articular un tratamiento diferenciado a la infancia y a la adolescencia en conflicto con la ley (Iglesias, 2008, p. 60).

El correccionalismo fue fundado por Röeder, un discípulo de Krause (Moreu, 2006, p. 757). Sus obras fueron traducidas al castellano por Giner de los Ríos, teniendo una gran repercusión en los intelectuales de la época. El pensamiento de Röeder se contrapone al de la escuela penal clásica, ya que para este autor, "el orden jurídico tiene como función básica la de prestar ayuda al delincuente. Corrigiéndolo a través de la limitación de su libertad. La pena será, por tanto, un bien, y su aplicación estará presidida por fines de enmienda" (Andrés, 1987, p. 53). El correccionalismo en España pone en valor la reforma y el tratamiento de la persona que ha cometido el delito. Encontramos en España penalistas y otros intelectuales defensores tanto del positivismo penitenciario

2 Corriente filosófica que debe su nombre al filósofo Karl Krause. Este pensamiento tuvo una gran difusión en España, donde alcanzó su mayor influencia y puesta en práctica, gracias en gran medida a Julián Sanz del Río, Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza.

3 Corriente criminológica creada en Italia por Lombroso (1835-1909), Ferri (1856-1929) y Garofalo (1851-1934).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 95-106, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

como del correccionalismo. Entre ellos, y teniendo en cuenta el tema que nos ocupa, nos centraremos en las figuras de Dorado Montero y Giner de los Ríos, destacados krausistas, cuya influencia fue clave en el desarrollo posterior, tanto de la educación como de la justicia penal.

Dorado Montero, importante penalista y profesor universitario, fue partidario del paso de una justicia punitiva a otra tutelar que estuviera centrada en conocer las causas que generan el delito para poder prevenirlo (Moreu, 2006, p. 757). Para este autor, el derecho penal tradicional había servido para imponer la voluntad de los poderosos sobre los débiles, y era necesario cambiar este hecho. El cambio se justificaba por la propia noción de justicia, ya que para Dorado Montero, la mayoría de los delitos eran motivados por la clara injusticia social existente (Hernández, 2009, p. 128). Las ideas de este autor se basaban en "la sustitución del actual derecho penal retributivo e intimidante, por un derecho protector de los criminales" (Antón-Oneca, 1950, p. 30). Para Dorado (1898, pp. 35-36), "el Reformatorio viene a ser un vasto y complicado instituto pedagógico, donde se utilizan, como veremos, cuantos medios puedan servir para convertir a los pupilos en ciudadanos honrados". Este autor supo recoger las influencias tanto del positivismo, en su versión más heterodoxa, como del correccionalismo (Andrés, 1987, p. 53.)

Por su parte, Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), dedicó algunos escritos a la cuestión correccional específicamente; uno de los más interesantes fue *La pedagogía correccional o patológica*, publicado en 1900 por primera vez. En este artículo recoge sus ideas acerca de esta disciplina, que para Giner es un punto de encuentro entre la medicina y la pedagogía, en consonancia con las ideas higienistas de la época. Esta pedagogía correccional no afectaría sólo a quienes hubieran cometido algún delito, ya que "jamás hallaremos educando alguno en que nada haya que corregir y cuyo tratamiento, por tanto, permanezca en absoluto extraño a la Pedagogía anormal" (Giner, 1922, p. 234). Las distancias entre educación y educación correccional son cortas para Giner, ya que toda educación tiene algo de terapéutico. En resumen, desde el punto de vista de este autor:

> (…) el tratamiento de estas diversas clases, sin excepción alguna (…) es un tratamiento educativo, que no se reduce a atender la subsistencia de los individuos (…). Por esto, todas las instituciones consagradas a este sentido deben ser escuelas y no asilos (…), quedando sólo este último tipo subsistente para los incurables, incorregibles, etc.; al menos, mientras no se sepa hacer con ellos otra cosa (Giner, 1922, p. 262).

Terminando el siglo XIX, las condiciones que sufrían los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley eran lamentables; baste como ejemplo que en 1916, según Cadalso (1922, p. 528), había 888 niños y niñas de nueve a 15 años de edad, y 3.701 de 15 a 18, recluidos en las prisiones provinciales, a pesar de reconocerse la necesidad de establecimientos específicos para estos sujetos jóvenes. Dada esta situación, estos reformistas, con sus marcadas diferencias intelectuales y políticas entre ellos, se centraron también -en una visión más a corto plazo y realista- en las condiciones higiénicas y de supervivencia de los individuos presos (Gómez, 2006, p. 621). Estos intelectuales confiaban en las posibilidades del tratamiento correccional, pero también eran conscientes de la necesidad de profundos cambios sociales, tal y como señalaba Concepción Arenal (1890, p. 298):

> Hay tantas pruebas de que los niños extraviados pueden corregirse, como tentativas razonables y perseverantes se han hecho para corregirlos. Una de las más concluyentes, a nuestro parecer, la da *El patronato de los jóvenes delincuentes de París*, porque para conseguir los buenos que obtiene, necesita luchar con poderosas causas de reincidencia: el estado de la prisión, de donde salen sus patrocinados, y el de la sociedad en que entran.

Las ideas de cambio profundo de Dorado Montero fueron realmente utópicas (Antón-Oneca, 1950, Rivera, 2011, p. 80), ya que su idea de generar un d*erecho protector de los delincuentes*, tal y como pretendía, estuvo -y

*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

está- muy lejos de hacerse realidad. Este es un ejemplo más de lo que ya señaló Foucault (2005), y es que para los cambios generales en la punitividad, las reformas son motivadas por las estructuras estatales y las instituciones sociales modernas, más que por las propuestas de algunos reformadores bienintencionados.

4. Las sociedades filantrópicas y otras iniciativas *salvadoras de los niños* y niñas

Ante la incapacidad del Estado de abordar los problemas sociales, empiezan a surgir desde la burguesía sociedades filantrópicas de todos los carices que pretenden *salvar a los niños y niñas* de los entornos marginales y carenciales, considerando que una importante causa del delito residía en estos ambientes y en la deficiente socialización que éstos sufrían (Morente, 2008, p. 53). Estas sociedades serán las que impulsen, en gran medida, la legislación destinada a la infancia que se estaba gestando a finales de siglo XIX y que verá la luz a principios del XX. Esta legislación abarcó campos como la protección de la infancia dentro del mundo laboral, la defensa de la salud y la higiene y, por supuesto, la pobreza y los delitos de los individuos más jóvenes (Ramiro, 2013, p. 97).

Este movimiento que comenzaba en España ya se había dado anteriormente en otros países del mundo, como por ejemplo Estados Unidos, donde como resultado en favor de la infancia, se creó el primer tribunal específico para niños y niñas en Chicago, en 1899, siendo este primer ejemplo "uno de los referentes más importantes para justificar y validar la necesidad de establecer tribunales tutelares o juzgados de menores" (Castro, 2010, p. 139). Con la creación de este primer tribunal y otros que fueron surgiendo en Europa, se extendió la idea de que el sujeto menor salía del Derecho penal; sin embargo, actualmente "podemos afirmar que no es que el menor *saliera* del Derecho penal, puesto que se le seguían aplicando medidas sancionadoras, sino que lo que sucedió es que salió del sistema de garantías y de derechos individuales" (Giménez-Salinas & González, 1988, p. 17), situación que se repitió en España veinte años más tarde.

Derivada de esta atención que comenzaban a despertar los niños, niñas y adolescentes excluidos, se crearon a finales del siglo XIX las primeras instituciones existentes en España destinadas específicamente a la corrección de los niños y jóvenes, como la escuela de Santa Rita en Madrid o el Asilo Toribio Durán en Barcelona (Sánchez & Guijarro, 2002, p. 126). En el caso de la escuela de Santa Rita, fue la congregación de los Hermanos Capuchinos Terciarios, recién fundada en Valencia por Luis Amigó y Ferrer (Montero, 2009, p. 248) la que se hizo cargo de ella, con la finalidad de asumir tareas educativas y de corrección para la juventud. Esta Escuela de Reforma de Santa Rita contaba con jóvenes derivados por sus familias, jóvenes en situación de mendicidad y jóvenes autores de delitos eximidos parcialmente de responsabilidad penal (Cámara, 2011, p. 228). Esta institución comenzó con un método basado en la práctica diaria, sin planteamientos teóricos de base (Montero, 2009, p. 249), es decir, aplicando el sentido común, ya que muchos de los Terciarios Capuchinos no tenían experiencia previa ni formación en este tipo de trabajos, lo que supuso unos inicios difíciles para la institución. Esta cuestión creó cierta polémica en el Madrid de la época, ya que algunas personalidades e instituciones consideraban que la iniciativa privada, y más una hermandad religiosa sin ningún tipo de formación, no era la entidad más apropiada para dirigir este tipo de instituciones (Montero, 2008, p. 184).

Además de esta experiencia de los Terciarios Capuchinos se dieron otras iniciativas promovidas por diversas sociedades filantrópicas. Una de las experiencias más interesantes es la que se desarrolló en Madrid a principios del Siglo XX por parte del *Protectorado del Niño Delincuente*, constituido en 1916 bajo el amparo de la ILE y liderado por Alice Pestana. El protectorado funcionaría hasta 1925 con el objetivo de que "los españoles menores de dieciséis[4] años no entren en la cárcel ni antes ni después de penados" (Pestana, 1935, p. 199). Aplicado a esta labor, el protectorado

4 En la prensa de la época (*La libertad*, 9 de marzo de 1923), se publicaba el caso del primer niño acogido por el Protectorado que a la edad de once años entró en la cárcel Modelo por la rotura de dos tejas.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 95-106, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

ensayó proyectos de libertad vigilada y fundó la Casa Escuela Concepción Arenal, en la que se practicaba una educación basada en las ideas de la ILE, laica por lo tanto, lo que marcaba una gran diferencia con la mayoría de los establecimientos de la época (Montero, 2008, p. 172).

Ante las demandas de las sociedades filantrópicas y de otras presiones sociales, la iniciativa pública comienza a desarrollar algunos proyectos. Entre ellos destaca la puesta en marcha en la cárcel de Alcalá (Madrid), que se constituyó como Escuela Industrial para jóvenes delincuentes a partir del año 1915 (De las Heras, 2008, p. 71). A partir del año 1923 entra a dirigir el proyecto José de las Heras, profesional con una dilatada carrera en diferentes presidios a sus espaldas. Bajo su gestión, el centro se orientó hacia la aplicación de un tratamiento sistemático dirigido a la educación y la instrucción profesional de los reclusos, muy influenciado por el krausismo y también por el positivismo (De las Heras, 2008, p. 69).

En estos inicios del siglo XX se van apuntando dos claras concepciones sobre la infancia: los niños en peligro y los niños peligrosos (Carreño, 2005, p. 34, Rodrigues-Breitman, 1994, p. 161). En este sentido, todas las ciencias orientadas al conocimiento del comportamiento humano -pedagogía, medicina, criminología, psicología, etc.- se interesan por los niños, las niñas y los adolescentes. En palabras de Ferrer i Guardia (2002, p. 123), fundador de la Escuela Moderna, estas ciencias y en concreto la educativa estaba inspirada en:

> (…) los principios de disciplina y autoridad que guían a los organizadores sociales de todos los tiempos, quienes no tienen más que una idea muy clara y una voluntad, a saber: que los niños se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen.

Por un lado se pretende poner en valor a la infancia, considerando que está en peligro, y por otro, poner en marcha estrategias "de vigilancia y control, cuando no estrictamente represivas, destinadas a aquellos sujetos menores que atentaran contra los valores éticos y estéticos hegemónicos" (Huertas, 1998, p. 160). En este sentido, De las Heras (1923, p. 25) señala que existen dos tipos de niños y niñas *moralmente abandonados* -el *golfo* y el *chorizo*-, que necesitan *tratamiento.* El primero no comete ningún tipo de delito, sólo vive de lo que consigue pidiendo y vagabundeando; el segundo es un *delincuente profesional*. En este ejemplo vemos cómo se demanda la construcción de un cerco alrededor de estos niños y niñas que persigue obtener una mayor disciplina y control social; cerco que se materializará con la constitución de los primeros tribunales específicos para ellos (Trinidad, 1996, p. 479).

Respecto a las cifras, parece ser que ya por aquellos años existía cierta polémica en cuanto a los datos referentes a los delitos cometidos por niños, niñas y adolescentes, y la visión social del fenómeno. Como recoge De las Heras (1923, pp. 192-201), la impresión dominante en aquella época era que la *delincuencia juvenil* era un fenómeno creciente, pero según las estadísticas de la dirección general de presidios recogidas por este autor, los niños y niñas ingresados en prisión habían descendido significativamente entre 1900 y 1920. Este dato permite afirmar a De las Heras que la *delincuencia juvenil* había descendido significativamente en España, pero este descenso "no puede ser apuntado como éxito ni [Sic] la obra de los gobiernos ni a la labor social, ya que ambas han sido de absoluta ausencia, de carácter negativo" (1923, p. 201).

5. La constitución de los Tribunales para Niños y Niñas

En este punto se fragua en España la legislación para la constitución de los primeros tribunales para niños, niñas y adolescentes, dirigidos a las personas menores de quince años, quedando los individuos mayores de esa edad a disposición de la jurisdicción penal. Esta tarea se demoró más de lo previsto y todavía en 1920 ingresaron en las prisiones para personas adultas, en toda España, 862 niños y niñas, de edades entre nueve y catorce años (De las Heras, 1923, p. 198). Sólo fue en 1918, y después de varios intentos fallidos, cuando se aprobó definitivamente la ley que posibilitaba la puesta en marcha de los nuevos tribunales, la Ley de bases de Tribunales para niños y niñas,

*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

a iniciativa de Avelino Montero Ríos (Roca, 1969, p. 22). Aún hubo que esperar casi dos años más para que se creara el primer tribunal, en la ciudad de Bilbao. A partir de esa fecha fueron surgiendo paulatinamente tribunales por toda la geografía española (Fernández & Mayordomo, 1984, p. 207).

El proceso de construcción de la red de tribunales fue lento y laborioso, debido en gran medida a que la constitución de un tribunal necesitaba de la puesta en marcha de instituciones que albergaran a los niños, niñas y adolescentes, y en 1918 sólo existía un reformatorio estatal -el de Alcalá de Henares-, y tres gestionados por instituciones privadas. Este lento proceso no se dio por finalizado hasta 1954, cuando se constituyó el último tribunal en la provincia de Segovia (Sánchez & Guijarro, 2002, p. 130). Esto conllevó la existencia de grandes diferencias en el tratamiento a los niños, niñas y adolescentes en las diferentes provincias españolas.

Según el primer artículo de la legislación publicada en la Gaceta de Madrid el 27 de noviembre de 1918, referente a la Ley sobre organización y atribuciones de los tribunales para niños y niñas, el juez de estos tribunales sería un juez de primera instancia (Palacio & Ruiz, 2002, p. 114), elegido "por su práctica pedagógica o por sus condiciones especiales o sus conocimientos profesionales se hallen más indicados para el buen desempleo de la función tuitiva que se le encomienda"; se reconocía de esta forma la labor más educativa que punitiva del juez, pero éstos ejercían esta labor a través de la imposición de sanciones. Esta primera legislación se vio complementada con un Real Decreto que aprobaba el reglamento provisional, publicado el 13 de julio de 1919.

En la puesta en marcha de los Tribunales para niños y niñas, tuvieron un gran peso Avelino Montero Ríos, Gabriel de Ybarra y Ramón Albó, quienes pusieron gran empeño en la construcción del sistema (Roca, 1969); y bajo su influencia, los Hermanos Capuchinos Terciarios se fueron haciendo cargo de la mayoría de los reformatorios que se iban constituyendo (Santolaria, 1997, p. 311). Las directrices prácticas del correccionalismo hispano estuvieron dirigidas por el pensamiento de estos tres juristas que, muy influidos por el positivismo, el higienismo social y la moral cristiana, se basó, siguiendo a Sánchez y Guijarro (2002, p. 129), en dar importancia a la observación para el diagnóstico adecuado de los niños y niñas, ofrecer una adecuada educación moral, cristiana, social y profesional a medida de cada niño o niña, asemejar los centros de corrección a la dinámica de la vida familiar, profesionalizar el trabajo dentro de los correccionales y seguir un tratamiento progresivo hacia la libertad que terminase con un periodo de libertad vigilada. Este correccionalismo desarrollado en la práctica estuvo alejado de las ideas de Dorado Montero y de la ILE.

A nivel general todos los reformatorios, salvo excepciones, tenían un funcionamiento y una organización similar. Construidos a las afueras de la ciudad, solían estar divididos o contar con dos espacios diferenciados, uno para los niños, niñas y adolescentes enviados por el Tribunal, y otro para quienes eran enviados por sus familias y que pagaban una cuota por ello (Trinidad, 1996, p. 498), financiando así parte de los costes generales de la institución.

El régimen interno de los reformatorios se basaba en potenciar el buen comportamiento de los niños, niñas y adolescentes dentro de la institución, a través de un estricto régimen basado en premios y castigos, que les permitían a éstos obtener beneficios. Este tipo de métodos propios de las *instituciones totales* (Goffman, 2001), que controlan grandes partes o completamente la vida de las personas que en ellas ingresan, en principio estaba destinado a corregir la conducta de las personas internadas, pretendiendo que esos comportamientos se extrapolasen fuera de la institución; pero tal y como señaló Goffman, "su consecuencia más general es conseguir la cooperación de personas que a menudo tienen motivos para no cooperar" (2001, p. 61). Este tipo de regímenes es crucial en instituciones como los reformatorios, donde la medida impuesta no tenía límite temporal fijo y dependía de la evolución del comportamiento de los niños, niñas y adolescentes.

Los Tribunales de niños y niñas no tenían en teoría carácter penal, ya que su destino era más proteger y corregir que castigar (Cámara,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 95-106, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

2011, p. 298). Su funcionamiento estaba orientado a la prevención y no a juzgar los hechos delictivos propiamente dichos, sino a establecer las medidas correctoras necesarias para los niños y adolescentes (Santolaria, 1997, p. 302), lo que no deja de ser un marco penal. Entre las sanciones previstas en esta ley inicial encontramos: la reprensión pública, la libertad vigilada o la privación de libertad en un establecimiento específico de reforma. De esta forma se convierte en realidad "la auténtica aporía que se había anunciado antes como problema estructural del derecho penal minoril: *su ambigua naturaleza entre pretensiones tutelares/paternalistas y realidades punitivas"* (Rivera, 2011, p. 104). Esta paradoja que nace en estos primeros momentos de los tribunales viene arrastrándose hasta nuestros días.

Consideraciones finales

En el contexto y bajo las influencias que aquí he descrito se constituyeron los primeros tribunales para niños y niñas, los que a través de diversas mutaciones institucionales (Illich, 1985) han venido configurando el sistema de justicia penal para niños, niñas y adolescentes en España. Este proceso de generación de tribunales, y de las instituciones asociadas a ellos, cuya finalidad teórica era más tutelar-educativa que penal, se produjo en otros muchos lugares del mundo, como por ejemplo en Estados Unidos, cuyo proceso recogió Platt (1988), obteniendo las siguientes conclusiones:

Los redentores del niño o niña de ninguna manera deben ser considerados libertadores ni humanitarios: 1) Sus reformas no anunciaban un nuevo sistema de justicia sino más bien facilitaban las políticas tradicionales que se habían ido desarrollando informalmente en el siglo XIX; 2) implícitamente asumían la dependencia "natural" de los adolescentes y creaban un tribunal especial para imponer sanciones (...); 3) sus actitudes para con los jóvenes "delincuentes" eran en gran parte paternalistas y románticas, pero sus decretos iban respaldados por la fuerza (…); 4) promovieron programas correccionales que requerían largos períodos de encierro, largas jornadas de trabajo y una disciplina militar, así como la inculcación de valores de clase media y destrezas de clase baja (Platt, 1988, p. 187).

Estas conclusiones que obtiene Platt, son compartidas por otros autores en el contexto español como Varela y Álvarez-Uría (1991), Trinidad (1996), Ríos-Martín y Segovia-Bernabé (1998), Rendueles (2000) o Rivera (2007, 2011). La mayoría de ellos coinciden en que la constitución de estos tribunales tuvo como efecto la negación de las garantías judiciales para los niños, niñas y adolescentes, así como la persecución de conductas y actividades que no estaban tipificadas como delito, plenamente justificado bajo el manto de la prevención y la defensa de la sociedad burguesa. Con la creación de estos tribunales se consolidan legalmente las ideas positivistas, correccionalistas y de higiene social, que suponen la patologización del campo social y que justifican la aplicación de intervenciones correctoras (Álvarez-Uría, 1987, p. 185) que pretenden *curar* a los niños, niñas y adolescentes, para que adapten sus comportamientos *desviados* a la normativa social imperante. En este sentido se produce un cambio radical en la imposición de las penas, ya que las sanciones se fundamentan en la prevención general y en las características de los individuos acusados más que en el delito en sí; "se inscribe el castigo en una especie de sistema terapéutico que transforma una *sanción legal* en una respuesta pedagógica" (Rendueles, 2000, p. 131). Todo este sistema judicial, así como los reformatorios que se fueron construyendo, respondieron a la necesidad de ejercer un férreo control sobre las clases trabajadoras y, en especial, sobre los niños, niñas y adolescentes (Trinidad, 1996, p. 499).

A pesar de los intentos eufemísticos de alejar los tribunales del derecho penal, y del anuncio hasta el hastío de que el niño o niña había salido de la justicia penal, puedo decir que los niños, niñas y adolescentes estuvieron sometidos a auténticos tribunales penales (Beloff, 1994, p. 4), y aún peor, ya que no se garantizaban sus derechos ante esos tribunales. De esta forma, los Tribunales para niños, a partir de ese momento, se convierten en una herramienta, más que de control social, de control punitivo, ya que como señala Bergalli (2005, p. 187), "aunque el *control social*

descuente cierta coerción, el *control punitivo* es por naturaleza más coercitivo y su aplicación conlleva la violencia, en el caso de que tenga que ser cumplido contra la voluntad de los controlados".

Puedo afirmar, sin lugar a dudas, que los primeros tribunales para niños, niñas y adolescentes en España culminan un proceso que pretendía separar a estos "sujetos peligrosos" del resto de la sociedad, y muy especialmente, de aquella parte de la infancia que estaba "en peligro". Estos tribunales instauraron unas prácticas que privaban a la infancia excluida de su condición de sujetos de derecho, condición que en cierta medida sí disfrutaban las personas adultas que pasaban por un tribunal penal. Como resultado de la especial protección que los niños y niñas necesitaban, éstos quedaron completamente desprotegidos frente a un sistema judicial ante el que nada podían hacer. No hay que olvidar que todas estas privaciones se dieron como resultado de propuestas que miraban por el bienestar de la infancia. Sirva todo esto como aprendizaje futuro y -salvando las lógicas distancias temporales- para revisar las prácticas que se están llevando a cabo desde las instituciones dedicadas al control social y punitivo de la infancia y la adolescencia.

Lista de referencias

Álvarez-Uría, F. (1987). La infancia tutelada. En R. Huertas, A. I. Romero & R. Álvarez (coords.) *Perspectivas psiquiátricas,* (pp. 177-190). Madrid: CSIC.

Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones*. Madrid: Morata.

Andrés, P. (1987). La crisis del modelo correccional. En M. R. Duce (ed.) *Menores. La experiencia española y sus alternativas,* (pp. 51-61). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Antón-Oneca, J. (1950). *La utopía penal de Dorado Montero.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Arenal, C. (1890). El pauperismo. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, XIV, pp. 110-122.*

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Bauman, Z. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* Barcelona: Gedisa.

Beloff, M. A. (1994). De los delitos y de la infancia. *Nueva Sociedad 129, pp. 104-113.*

Bergalli, R. (2005). Relaciones entre control social y globalización: Fordismo y disciplina. Post-fordismo y control punitivo. *Sociologías, 13, pp. 180-211.*

Borderies-Guereña, J. (1996). Niños y niñas en familia. En J. M. Borrás-Llop (dir.) *La historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936,* (pp. 19-106). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos.* Madrid: Morata.

Cadalso, F. (1922). *Instituciones penitenciarias y similares en España.* Madrid: José de Góngora.

Cámara, S. (2011). *Sistema penitenciario e internamiento de menores*. Madrid: Ministerio del Interior.

Carreño, M. (2005). Reflexiones sobre el por qué y el para qué de la educación de la "infancia anormal" según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX. *Revista Educación y Pedagogía, XVII (42), pp. 31-44.*

Castro, J. O. (2010). De polillas a microbios. Una mirada genealógica sobre la intervención del menor delincuente en España y Colombia. *Revista Educación y Pedagogía 22 (57), pp. 131-144.*

Colectivo IOE (1989). Infancia moderna y desigualdad social: dispositivos de regulación y exclusión de los niños "diferentes". *Revista Documentación Social, 74, pp. 9-40.*

De las Heras, J. (1923). *La vida del niño delincuente.* Madrid: Victoriano Suárez.

De las Heras, J. (2008). *La juventud delincuente y su tratamiento reformador.* Madrid: Fundación Respuesta Social Siglo XXI.

DeMause, Ll. (1982). La evolución de la infancia. En Ll. DeMause (Ed.), *Historia de la infancia.* (pp. 15-92). Madrid: Alianza Editorial.

Domínguez, J. (2012). *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible.* Madrid:

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 95-106, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Dorado, P. (1898). El reformatorio de Elmira, estudio de derecho penal preventivo. *La España Moderna, 111, pp. 27-82.*

Droit, R. P. (2006). *Entrevistas con Michael Foucault.* Barcelona: Paidós.

Fernández, J. M. & Mayordomo, A. (1984). Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 3, pp. 191-214.*

Ferrer i Guardia, F. (2002). *La escuela moderna.* Barcelona: Tusquets.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI.

Frones, I. (1994). Dimensions of Childhood. En J. Qvortrup (ed.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics,* (pp. 145-164). Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia.* Madrid: Síntesis.

Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *SIPS-Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 17, pp. 29-42.*

Giménez-Salinas, E. & González, C. (1988). Jóvenes y cuestión penal en España. *Jueces para la democracia, 3, pp. 17-26.*

Giner, F. (1922). La pedagogía correccional o patológica. En F. Giner de los Ríos (ed.) *Obras completas Volumen VII. Estudios sobre educación* (pp. 233-266). Madrid: Imprenta de Julio Cosano.

Goffman, E. (2001). *Internados.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, G. (2006). Educar o castigar: la lucha del derecho penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX. *Revista de Educación, 340,* pp. 597-624.

González, C. (1986). Jóvenes y control social: la ideología del "tratamiento". En M. R. Duce (ed.) *Menores. La experiencia española y sus alternativas,* (pp. 73-91). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Hernández, J. M. (2009). Nuevo Derecho Penal "versus" Pedagogía Correccional en Dorado Montero. En R. Berruezo-Albéniz & S. Conejero-López (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Vol. II,* (125-132). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Horkheimer, M. (2001). *Autoridad y familia y otros escritos.* Barcelona: Paidós.

Huertas, R. (1998). Niños degenerados. Medicina mental y regeneracionismo en la España del cambio de siglo. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam, 18, pp. 157-180.*

Iglesias, A. (2008). *Educar e castigar. Unha historia do presente da Xustiza de menores en Galicia.* A Coruña: Universidade da Coruña.

Illich, I. (1985). *La convivencialidad.* México, D. F.: Planeta.

Illich, I. (2006). *Alternativas.* En I. Illich (ed.), *Obras Reunidas I,* (pp. 47-188). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Montero, A. M. (2008). Luis Amigó y Ferrer, los Terciarios Capuchinos y la Protección de Menores. *Escuela Abierta, 11, pp. 167-189.*

Montero, A. M. (2009). Las escuelas de reforma en España y la reeducación de menores: una mirada retrospectiva a sus orígenes. En R. Berruezo-Albéniz & S. Conejero-López (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Vol. II,* (pp. 245-256). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Morente, F. (2008). *El laberinto social de la delincuencia. Jóvenes y adolescentes en la encrucijada.* Madrid: Dykinson.

Moreu, Á. C. (2006). La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodología psicopedagógica. *Revista de Educación, 340, pp. 755-785.*

Palacio, I. & Ruiz, C. (2002). *Redimir la inocencia: Historia, marginación infantil y educación protectora.* Valencia: Universidad de Valencia.

Pávez, I. (2012). Sociología de la infancia: los niños y las niñas como actores sociales. *Revista de Sociología, 27, pp. 81-102.*

Pestana, A. (1935). *El protectorado del niño delincuente.* Madrid: Imprenta de J. Cosano.

Platt, A. M. (1988). *Los salvadores del niño: O la invención de la delincuencia.* México, D. F.: Siglo XXI.

Pollock, L. (1983). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900.* Cambridge: Cambridge University Press.

Qvortrup, J. (1993). Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. En J. Qvortrup (ed.) *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project: international conference,* (pp. 11-19). Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.

Ramiro, J. (2013). *Ciudadanía de la infancia en el sistema madrileño de protección.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Rendueles, G. (2000). Jueces, psiquiatras y asistentes sociales: De matrimonio mal avenido a menage à trois. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales, 20, pp. 121-138.*

Ríos-Martín, J. C. & Segovia-Bernabé, J. L. (1998). *La infancia en conflicto social.* Madrid: Cáritas.

Rivera, I. (2007). Los presupuestos ideológicos de una justicia penal de/para los jóvenes (hegemonía y anomalías de un difícil vínculo social). *Desafío(s), 5, pp. 151-170.*

Rivera, I. (2011). *La política criminal de las escuelas del pensamiento criminológico. Intentos integradores y luchas de escuelas.* En I. Rivera (coord.) *Política Criminal y Sistema Penal* (pp. 45-106). Barcelona: Anthropos.

Roca, T. (1969). *Cómo ha resuelto España el problema del menor antisocial.* Valencia: J. Doménech.

Rodrigues-Breitman, M. (1994). La construcción social de la infancia delincuente. *Nueva Sociedad, 129, pp. 152-163.*

Salinas, R. (2001). La historia de la infancia: una historia por hacer. *Revista de la historia social y de las mentalidades, 5, pp. 11-30.*

Sánchez, V. & Guijarro, T. (2002). Apuntes para la historia de las instituciones de menores en España. *Revista Española de Neuropsiquiatría, 22 (84), pp. 121-138.*

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea.* Barcelona: Ariel.

Sarmento, M. (2006). Com o intuito de orientar estudos e favorecer uma visão integrada das categorias e referenciais com os quais temos trabalhado. *Rêvista electrónica zero a seis, 14, pp. 1-8.* Recuperado de: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1910]

Trinidad, P. (1996). La infancia delincuente y abandonada. En J. M. Borrás-Llop (dir.) *La historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936,* (pp. 459-553). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela.* Madrid: La Piqueta.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 95-106, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1415220615

Referencia para citar este artículo: Feixa, C., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 107-120.

Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social*

Carles Feixa**
Profesor Universidad de Lleida, Cataluña-España.

Ariadna Fernández-Planells****
Investigadora Universidad Pompeu Fabra, Cataluña-España.

Mónica Figueras-Maz*****
Profesora Universidad Pompeu Fabra, Cataluña-España.

Artículo recibido en agosto 27 de 2015; artículo aceptado en noviembre 30 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico)****: El presente texto plantea una reflexión sobre la metamorfosis de los movimientos juveniles en la transición de la era digital a lo que podemos denominar era hiperdigital (es decir, la era de la web social). Dicha transición se sintetiza en un cambio terminológico: Generación @ o Arroba versus Generación # o Hashtag. El artículo se organiza en dos partes. En la primera se retoma lo expuesto en un artículo publicado hace quince años (Feixa, 2000) y se compara las diferencias entre una y otra generación en los siguientes aspectos: historia de los significantes (es decir, de los signos @ y #) y el significado de ambos términos. En la segunda, a partir del análisis comparativo de los dilemas de cada generación, se exponen las transiciones y los rasgos teóricos de la actual Generación hiperdigital o Generación #. Los movimientos sociales, protagonizados en muchos casos por jóvenes, son el lugar donde las transiciones aquí teorizadas se manifiestan en todo su esplendor.*

• **Palabras clave**: juventud, generación, sociedad de la información (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: generación @, generación Arroba, generación #, generación Hashtag.

Generation #. Youth movements in the hiperdigital age

• ***Abstract (analytical)****: This paper reflects on the metamorphosis of youth movements in the transition from the digital age to what we can call hiperdigital age (that is, the age of the social web). This transition is synthesized in a terminological change: Generation @ or At Generation versus Generation # or Hashtag Generation. The paper is organized into two parts. The first section takes the discussion in an article published fifteen years ago (Feixa, 2000) and the differences between one*

---

* Este **artículo de reflexión** se basa en la investigación *La Generación Indignada. Espacio, poder y cultura en los movimientos juveniles de 2011: una perspectiva transnacional* (Genind), financiada por el Ministerio de Economía y Competividad (Gobierno de España), VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Inicio: 01-01-2013. Final: 31-12-2015. Código: CSO2012-34415. Areas de Conocimiento: Ciencias Sociales (Sociología, Antropología); Periodismo y Comunicaciones (Ciencias de la Información, aspectos sociales).

** Catedrático de Antropología Social en la Universidad de Lleida (Cataluña-España). Correo electrónico: feixa@geosoc.udl.cat.

*** Investigadora doctoral de Comunicación Social en la Universitat Pompeu Fabra (Cataluña-España). Correo electrónico: ariadna.fernandez.p@gmail.com.

**** Profesora titular de Comunicación Social en la Universitat Pompeu Fabra (Cataluña-España). Correo electrónico: monica.figueras@upf.edu

and another generation in the following comparison: history of the significant (ie, Signs @ and #) and meaning of the two terms. The second section, from the comparative analysis of the dilemmas of each generation, approach the transitions and theoretical features of the current generation # or hiperdigital generation. Social movements, often featuring youth, are where these theorized transitions are manifested in all its glory.

Key words: youth, generations, information society (Social Sciences Unesco Tesaurus).

Autors key words: generation @, generation At sign, generation #, generation Hashtag.

Geração #. Movimentos juvenis na era hiperdigital

• ***Resumo (analítico):*** *Este artigo reflete sobre a metamorfose dos movimentos de jovens na transição da era digital para o que podemos chamar era hiperdigital (ou seja, a era da web social). Esta transição é sintetizado em uma mudança na terminologia: Geração @ ou arroba contra Geração # ou Hashtag. O trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, toma a discussão em um artigo publicado há quinze anos (Feixa, 2000) e as diferenças entre uma e outra geração na seguinte comparação: história de significativa (ou seja, sinais @ e #) e o significado dos dois termos. Na segunda, a partir da análise comparativa dos dilemas de cada geração, expõe as transições e recursos teóricos da atual geração # ou hiperdigital. Os movimentos sociais, muitas vezes com o protagonismo dos jovens, são onde as transições teorizados são manifestas em toda a sua glória.*

Palavras-chave: juventude, geração, sociedade da informação (Tesaurus de Ciencias Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: Geração @, geração arroba, geração #, geração Hashtag.

Introducción

El presente texto[1] es una reflexión sobre el rol cambiante de la juventud, sus identidades culturales y sus formas de comunicación, en la transición de la era digital a lo que podemos denominar la era hiperdigital. El término hiperdigital es un neologismo que utilizamos aquí de forma intuitiva, aunque deriva del trabajo de Jean Braudillard sobre la hiperrealidad en la era moderna tardía (Braudillard, 1978). En este texto lo usamos como alternativa al término posdigital, para referirnos a la sociedad red madura, en la que las características del digitalismo se intensifican y se expanden por diversos nichos sociales y geográficos. Dicha transición se expresa en un cambio terminológico: Generación @[2] *versus* Generación #.[3]

1 El presente artículo es una versión completamente revisada y ampliada del capítulo "Más allá de la generación @: jóvenes enredados y redes des-juvenilizadas" (Feixa & Fernández-Planells, 2014).

2 La noción de Generación @ parte de una ponencia que el primer autor de este texto presentó en Ixtapan de la Sal (México) en 1998. En 2000 se publicó como artículo en la revista colombiana *Nomadas*, con el título "Generación @. La juventud en la era digital" (Feixa, 2000), intentando conceptualizar las tendencias de la cultura juvenil en el tránsito del siglo XX al XXI. Con posterioridad el término hizo fortuna y otros autores lo utilizaron, citando su origen de forma explícita o bien apócrifa. También se publicó una versión ampliada y se tradujo a otros idiomas (Feixa, 2001, 2005a, 2013).

3 La noción de Generación # surge en el marco de un estudio reciente sobre el movimiento 15M: *#GeneracionIndignada. Topías y utopías del 15M* (Feixa & Nofre, 2013). Fue inicialmente formulada por el primer autor en la jornada organizada en la Universitat Pompeu Fabra y se publicó en un capítulo de libro electrónico (Feixa & Fernandez-Planells, 2014 en Huertas & Figueras-Maz, 2014). Con posterioridad se utilizó en el título de la conferencia inaugural del *Congreso Internacional de Investigadores en Juventud* (La Habana, Cuba, marzo de 2013), y de la intervención junto con Michel Viewiorka en la Universitat d'Estiu d'Andorra (*Poders i contrapoders en un món globalitzat*, septiembre de 2013). También sirvieron de inspiración la investigación doctoral en curso de la segunda autora sobre las formas de comunicación en la #acampadabcn del 15M (Fernández-Planells) y las aportaciones de investigadores del proyecto Genind (Feixa, 2012).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

Podríamos decir que la generación arroba es la que nace después de 1975 y llega a su plenitud en torno al año 2000, mientras que la generación hashtag es la que nace después de 1985, llegando a su plenitud en torno al año 2010. El marco cronológico son pues los últimos quince años (es decir, el periodo 2000-2015), que dicho sea de paso es el lapso de tiempo que según José Ortega y Gasset (1923) marca el relevo de las generaciones.

Por era digital entendemos, en términos de Manuel Castells (1999), el marco socio-tecnológico que acompaña la transición a la "sociedad red", con la llegada de internet de primera generación, la emergencia del correo electrónico, el uso de juegos digitales y dispositivos electrónicos por parte de los jóvenes, en particular el teléfono móvil y los sms, lo que conlleva la aparición de la llamada brecha digital que, en parte, es una brecha generacional (Fernández-Planells & Figueras-Maz, 2012a). El contexto socio-económico es el capitalismo informacional, una fase expansiva en lo económico, la hegemonía de las políticas neoliberales tras la caída del muro de Berlín, los intentos de reforma del estado del bienestar, y las nuevas protestas mundiales expresadas en el movimiento antiglobalización (Juris, 2004).

Por era hiperdigital entendemos el marco sociotecnológico que acompaña la transición a la sociedad de la información madura, a la consolidación de la llamada web 2.0,[4] con la llegada de internet de segunda generación, la emergencia de las redes y medios sociales, el uso de la multipantalla y la consolidación de la multitarea o *multitasking* por parte de los jóvenes. La web 2.0 permite y alienta la conversión del consumidor en *prosumidor o prosumer* (Tofler, 1980), es decir, en consumidor y productor de contenidos a la vez. Este nuevo rol, unido a la difusión de aplicaciones en línea y de las herramientas de colaboración, ha impulsado el trabajo colaborativo en la red, más allá de los intereses personales. Las wikis son un claro ejemplo de este nuevo contexto social. Finalmente, los medios sociales se han convertido en plazas de debate y acción virtual (Codina, 2009, Fernández-Planells, Figueras-Maz & Feixa, 2014) que repercuten sobre el mundo físico (o analógico). El contexto socioeconómico que la acompaña es el impacto de la crisis financiera de 2008, el desmantelamiento del estado del bienestar, y las nuevas protestas *glocales*, expresadas en la primavera árabe y el movimiento de los indignados.

Este artículo retoma lo ya teorizado sobre la Generación digital o Generación @ (Feixa, 2000, pp. 87-9) y se compara con los rasgos de la denominada Generación hiperdigital o Generación #. En la primera parte, se empieza presentando la historia del significante (de los signos @ y #) y a continuación se define el significado del concepto y el uso que hacemos del mismo. En la segunda, se retoman los grandes rasgos teóricos o dilemas que definen a las juventudes y se actualizan en cómo se manifiestan hoy, especialmente en los movimientos sociales juveniles donde estas transiciones se manifiestan con todo su esplendor.

Origen e historia de los signos: Arroba versus Hashtag

El signo @ tiene una intrincada historia (Cfr. Monsalve, 2012, Wikipedia, 2013a[5]). El término proviene del árabe (*ar-rub*) y significa "la cuarta parte". En la edad media pasó al latín y a las lenguas romances, como unidad de medida. En castellano @ se lee "arroba" y significa la cuarta parte de un quintal (11,5 kg), utilizándose desde mediados del siglo XV en el antiguo reino de Castilla y luego en otros dominios de la corona española, siendo de uso común en el comercio transatlántico hasta bien entrado el siglo XX. Uno de los primeros documentos en los que aparece, del 1536, es una carta de un comerciante italiano en Sevilla que narra la llegada de tesoros desde

4 Lluís Codina (2009) recoge cuatro componentes principales que representan a la web 2.0: los contenidos creados por los usuarios (prosumidores), las redes sociales, las aplicaciones en línea y las herramientas de colaboración.

5 Cabe decir que el uso de Wikipedia en este artículo se debe a que en temas relacionados con la sociedad de la información tiene más datos y más actualizados que otras enciclopedias.

*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

América (aunque recientemente se encontró un documento aragonés de 1432 donde también aparece el signo). En el siglo XIX, mientras la @ caía en desuso en Europa, en Norteamérica pasó a denotar el precio unitario de un producto (por ejemplo, 5 artículos @ $1 significa 5 artículos a 1 dólar cada uno), por lo que fue incorporado en los primeros teclados de las máquinas de escribir mecánicas (en inglés la @ también significa "*at*": "en").

Probablemente, la arroba hubiera pasado al olvido si no se hubiera inventado Internet. En 1971, el ingeniero electrónico Ray Tomlinson trabajaba en una empresa encargada del desarrollo de alta tecnología para el departamento de Defensa de los Estados Unidos. Al buscar un símbolo que separase el destinatario final del dominio general en una dirección de correo electrónico, optó por emplear la @, que todavía se encontraba en muchos teclados norteamericanos, pues al estar en desuso no se corría el riesgo de confundirla con otro carácter. Este nuevo uso del símbolo no se popularizó hasta mediados de los años 90, cuando pasó a ser utilizado por los usuarios del e-mail. Además de esta función meramente práctica, la @ empezó a ser usada con otros fines, por ejemplo para denotar el género neutro, al entender erróneamente los usuarios que el símbolo incorporaba tanto la "o" del masculino como la "a" del femenino, o para denotar localización ("@ Barcelona" significa "en Barcelona"). En los últimos años, su uso en algunos medios sociales como Twitter lo ha hecho más popular.

Podemos decir, pues, que la arroba pasó de ser un signo asociado a la navegación marítima (en la fase moderna de la globalización, tras la conquista del Mediterráneo por los árabes y de América por los castellanos) a ser un signo asociado a la navegación digital (en la fase postmoderna de la globalización, tras la conquista del ciberespacio por los norteamericanos y luego por los organismos y corporaciones transnacionales). Sea como fuere, cuando en este ensayo nos referimos a la Generación @ se sobreentiende que nos estamos refiriendo a los jóvenes que han nacido y crecido en la era digital, es decir, a la generación de la red.[6]

La historia del símbolo # es también muy ilustrativa (Wikipedia, 2013b, 2013c). Hashtag (del inglés *hash*, almohadilla o numeral y *tag*, etiqueta), es una cadena de caracteres formada por una o varias palabras concatenadas y precedidas por una almohadilla o gato (#). Originalmente era un signo numérico, usado desde principios del siglo XX en los Estados Unidos para designar un número u orden en una secuencia, por ejemplo un número de teléfono o de una casa en una calle (este es el significado predominante todavía en muchos países latinoamericanos). Según los países, el signo se conoce con distintas denominaciones: almohadilla, cruz, plaza, jardín, puente, etc. Nótese que la mayoría indican delimitación del espacio o conectividad.

En informática el signo # pasó a ser una etiqueta de metadatos precedida de un carácter especial con el fin de que tanto el sistema como el usuario la identifiquen de forma rápida. Se usa en servicios web tales como Twitter, Instragram, Facebook, FriendFeed, identi. ca o en mensajería basada en protocolos IRC para señalar un tema sobre el que gira cierta conversación. Fue Chris Messina, trabajador de Google, quien propuso su uso en la red de microblogging Twitter para señalar grupos y temas. Lo propuso a través del propio Twitter en el que sería el primer mensaje con un hashtag en esta plataforma: *how do you feel about using # (pound) for groups. As in #barcamp [msg]?*. El primer uso por parte del público se atribuye a un residente de San Diego (California), Nate Ritter, quien incluyó #sandiegofire en sus mensajes sobre los incendios forestales de octubre de 2007. Así, el uso del hashtag en Twitter se hizo frecuente en todo el mundo, como en las protestas electorales en Irán de 2009. Desde el 1 de julio de 2009 Twitter añade un hipervínculo automáticamente a todos los hashtags con la búsqueda de éstos en el sistema. Su uso se acentuó en 2010 con la introducción

6 En aquellos idiomas en los que la @ no tiene un uso histórico como en Castilla y Norteamérica, se denomina por su caracterización simbólica. Por ejemplo, en Alemania se traduce por "cola de mono", en Italia por "caracol" y en las zonas de habla catalana por "ensaimada" (en alusión al dulce mallorquín).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1416301115

de los "*trending topics*" (tendencias mundiales o regionales) en su página principal.

Nuestro uso del concepto Generación # está vinculado al estudio del impacto de la web social en las múltiples protestas que tuvieron lugar entre 2009 y 2014, desde la primavera árabe, al Movimiento 15M en España, Occupy en Estados Unidos, #YoSoy132 en México, las protestas de Brasil o, más recientemente, el Movimiento de los Paraguas en Hong Kong. Existen sin embargo antecedentes en el uso político de las tecnologías digitales, empezando por la revuelta de los SMS tras los atentados del 11M de 2004 en Madrid, hasta la marcha contra las Farc en Colombia en 2008, que fue la primera movilización masiva convocada por Facebook.

Si bien el uso de hashtags ya existía, éstos saltaron a la fama sobre todo tras las protestas en Irán en 2009 y en los años siguientes en la sucesión de protestas ciudadanas que tuvieron lugar en todo el mundo, desde la #ArabSpring a #OccupyWallStreet, pasando por la #SpanishRevolution, #YoSoy132 y #OccupyCentral. Todos estos movimientos surgieron en la red, generaron hashtags que se convirtieron en Trendig Topics [TT] (tendencias mundiales) y consolidaron el papel movilizador de las redes sociales en general y de Twitter en particular (Fernández-Planells et al., 2014). En 2012, la Sociedad Americana del Dialecto la eligió como la palabra del año por su popularidad en internet. Su presidente, Ben Zimmer, declaró que el hashtag se convirtió en un fenómeno omnipresente en todo el mundo. Tanto en Twitter como otras redes sociales como Instagram o más recientemente, Facebook, los distintos hashtags han expandido mensajes de toda índole creando tendencias sociales inmediatas. Podemos decir, pues, que el hashtag prefigura una nueva fase de la sociedad red, caracterizada por el surgimiento de la web social, una de cuyos rasgos centrales es la *indexación* (clasificación numérica y temática) de los sujetos participantes según afinidades sociales, ideológicas o culturales, así como la multiplicación exponencial de las capacidades de conectividad y colaboración entre ellos.

El significado de los conceptos: Generación Digital versus Generación Hiperdigital

Las generaciones nacidas tras los años 80 han recibido distintos nombres bajo unos rasgos comunes: son adolescentes nacidos bajo el influjo tecnológico capaces de utilizar mejor *Internet* que los adultos. Constituyen, lo que Tapscott (1998) denomina la Generación Red o *Net Generation*. Para Tapscott (1998), así como los *baby-boomers* de la posguerra protagonizaron la revolución cultural de los años sesenta, basada en la emergencia de la televisión y la cultura rock, los niños y niñas de los 90 fueron la primera generación que llegó a la mayoría de edad en la era digital. No se trata sólo de que sean el grupo de edad con el acceso más grande a los ordenadores y a internet, ni de que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de *bites*, *chats*, *e-mails* y *webs*; lo esencial es el impacto cultural de estas nuevas tecnologías: desde que tienen uso de razón les han rodeado instrumentos electrónicos (de videojuegos a relojes digitales) que han configurado su visión de la vida y del mundo. Mientras en otros momentos la brecha generacional estuvo marcada por grandes hechos históricos (guerras y revueltas como la del 68) o bien por rupturas musicales (Elvis, los Beatles, los Sex Pistols), lo que marca ahora la diferencia es una revolución tecnológica: se habla de generación bc (*before computer*) y ac (*after computer*), de inmigrantes y nativos digitales (Prensky, 2001), de visitantes y residentes digitales (White & Le Cornu, 2011). Ello genera nuevas formas de protesta, donde jóvenes de distintos países acuden a manifestaciones convocadas por internet, propagadas por *flyers* y gestionadas por teléfonos móviles. Pero también surgen nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas (¡para acceder a la red hace falta llave de acceso!)

En 2001, Prensky retoma el significado de *Net Generation* utilizando la denominación 'nativos digitales'. Éstos se caracterizan por estar acostumbrados a recibir información muy deprisa, procesar distintas tareas en paralelo, preferir interpretar gráficos antes que texto, funcionar y trabajar mejor interconectados,

*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

progresar con premios y reconocimientos frecuentes, y jugar más que trabajar seriamente. Un año antes, los sociólogos Howe y Strauss (2000) apostaban por otro término: *Millennials*, para referir-se a la generación de jóvenes nacidos después de 1982 -igual que Tapscott y Williams-. Los *Millennials* se caracterizan por haber modificado su visión de la tecnología y experimentar una mayor empatía con los entornos digitales. En línea con esta definición y con un término similar, Oblinger (2003) habla de la 'Generación del milenio' para referirse, una vez más, a estudiantes nacidos a partir de 1982, a los que considera fascinados por las nuevas tecnologías, con capacidad de realizar varias tareas a la vez, amantes de la inmediatez y el aprendizaje activo y con habilidades visuales, entre otros rasgos.

Años más tarde, con la consolidación de esta tecnología, Skiba y Barton (2006) hablan de nuevo de *Net Generation* para describir la generación nacida después de 1980 y con unas competencias digitales y de aprendizaje activo a través de la experiencia, la interactividad y la colaboración. Es también la Generación *Internet* enunciada por Tubella, Tabernero y Dwyer (2008). Estos autores se refieren a los sectores más jóvenes de la población, que viven en un entorno donde la presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tiende a ser constitutiva. Más recientemente, en 2009, con la llegada de los dispositivos móviles, MacNamara (2009) define cuatro grandes grupos de consumidores de medios de comunicación. Entre las categorías propuestas, se encuentra la *Echo Gen Y* -generación Eco Y- de entre 16 y 28 años, a la que considera la generación de los medios móviles y de las redes sociales. White y Le Cornu (2011) actualizó el concepto de Prensky con otra denominación, los residentes digitales para diferenciarlos de los visitantes, en referencia a la población adulta o menos avocada a la tecnología. Por nuestra parte, el término "Generación @" (Feixa, 2000, Feixa, 2012) pretende expresar tres tendencias de cambio que intervienen en este proceso:

"en primer lugar, el acceso universal -aunque no necesariamente general- a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; en segundo lugar, la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros; y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social a escala planetaria. De hecho, el símbolo @ es utilizado por muchos jóvenes en su escritura cotidiana para significar el género neutro, como identificador de su correo electrónico personal, y como referente espacio-temporal de su vinculación a un espacio global (vía *chats* por Internet, viajes por Interrail, o audiciones por la MTV). Ello se corresponde con la transición de una cultura analógica, basada en la escritura y en un ciclo vital regular -continuo-, a una cultura digital basada en la imagen y en un ciclo vital discontinuo -binario" (Feixa, 2000, pp. 87-98).

La noción de Generación @ se ha convertido en un término de uso común en los estudios sobre cultura juvenil y cultura digital. En 2004 el comunicólogo colombiano Alonso Quiroz publicó un artículo titulado "La Generación Arroba" en el que desarrollaba la conceptualización propuesta citando como referente el trabajo previo publicado. Ese mismo año los psicólogos españoles María Moral y Anastasio Ovejero (2004), publicaron un artículo titulado "Jóvenes, globalización y postmodernidad" en el que analizaban la crisis de la adolescencia social en una sociedad en crisis a partir de esa noción. En 2005 el pensador argentino Alejandro Piscitelli, célebre con posterioridad por un excelente trabajo sobre Facebook y la universidad, publicó un breve texto en el portal *Educ.ar* del Ministerio de Educación de Argentina, titulado "Epistemología de las marcas en la era de la incertidumbre. La generación arroba" en el cual llegaba de forma independiente a conclusiones parecidas a las ya planteadas (Piscitelli, 2005). En 2006, la socióloga brasileña Ivelise Fortim, en un artículo titulado "Alice no país do espelho", adaptaba la categoría a los videojuegos (Fortim, 2006). En otras ocasiones, el sentido del concepto e incluso su autoría quedan desdibujados.

Si hemos definido la Generación @ como la generación internet o de la red, podemos definir la Generación # como la generación de las redes o de la web social. En el primer

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

caso, se trata según Tapscott de la generación nacida en los Estados Unidos en torno a 1977 (y en el resto del mundo occidental en la década posterior), la generación posterior al baby boom, que en lugar de crecer con la televisión lo hizo rodeada de aparatos electrónicos (en especial de videojuegos), y que su llegada a la juventud, en la segunda mitad de los 90s (y en España en la primera mitad del 2000), coincidió con la emergencia de internet (en especial del email y del chat) por lo que su educación digital prefiguró la cultura de la interacción que caracteriza a la red. En el segundo caso, se trata de la generación nacida en los 90, educada plenamente en la era digital, cuya llegada a la juventud, en torno al 2010, coincide con la consolidación de la web social, en particular de redes sociales como Facebook, de plataformas de microblogging como Twitter, de herramientas de trabajo colaborativo como las wikis y/o de aplicaciones de mensajería y teléfonos inteligentes que pemiten comunicar de manera inmediata y deslocalizada. Todo ello, en un contexto de crisis socioeconómica que dificulta o retrasa su transición a la vida adulta. Aunque no conocemos a nadie que haya usado el término Generación # o Generación hashtag para referirse a dicho grupo etario, si hay numerosos términos parecidos o equivalentes, como Generación 2.0, Google, Facebook, Twitter, Whatsapp.

Desde el punto de vista tecnológico, la Generación # supone un reset de las claves de acceso a la sociedad del conocimiento, basada en la tendencia hacia la universalización de la conectividad y la generalización de la conectividad móvil, lo que supone la deslocalización de las conexiones. En este sentido, MacNamara (2009) define cuatro grandes grupos de consumidores de medios de comunicación. Entre las categorías propuestas, se encuentra la Echo Gen Y -Generación Eco Y- de entre 16 y 28 años, a la que considera la generación de los medios móviles y de las redes sociales. Desde el punto de vista social, supone la emergencia de una cultura "trans": transculturalismo, translocalismo, transexualismo, transgeneracionalismo. Al mismo tiempo, reviven los microgrupos (locales o según afinidades), que tienen en la web social su espacio de comunicación, socialización y acción privilegiado. Esta generación participa en una conversación global de bits. La tecnología móvil les permite estar conectados constantemente y en cualquier lugar. Cada nodo trabaja individualmente pero de manera colaborativa. Es la generación de la inteligencia colectiva, del conocimiento compartido y de la conectividad entre individuos. Y la deslocalización de las conexiones les permite desenvolverse en el mundo del ciberespacio, más allá de cualquier espacio y gobierno.

Rasgos generacionales: Generación X - Generación @ - Generación

Si la última generación del siglo XX fue bautizada por el término "generación X" (marcada por las incertidumbres y paradojas de la crisis de ideologías y fin de la historia) por un escritor norteamericano, Douglas Coupland (1993), que con ello pretendía sugerir la indefinición vital y la ambigüedad ideológica del post-68, los jóvenes que penetran hoy en este territorio, a la primera generación del siglo XXI, quedan bautizados como la Generación @, huelga decir que las generaciones no son estructuras compactas, sino solo referentes simbólicos que identifican vagamente a los agentes socializados en unas mismas coordenadas temporales. Desde esta perspectiva, el término "Generación @" pretende expresar las tres tendencias de cambio que intervienen en este proceso.

Si la capacidad de navegar en línea y fuera de línea puede considerarse el rasgo distintivo de la Generación @, la capacidad de estar conectado de manera especializada o segmentaria, y de manera deslocalizada y móvil, a una o varias herramientas de la web social con características etarias, sociales y culturales propias, puede considerarse el rasgo distintivo de la Generación #. Ejemplos prototípicos de tal forma de conectividad segmentaria son Twitter y Facebook. Esta generación estaría caracterizada por cuatro aspectos bien diferenciados: (1) la hiperconectividad, (2) la información social, (3) la deslocalización y (4) la multipantalla.

Espacio local-Espacio global-Espacio glocal

La juventud fue uno de los primeros grupos sociales en "globalizarse": desde los años 60, los elementos estilísticos que componen la cultura juvenil (de la música a la moda) dejaron de responder a referencias locales o nacionales, y pasaron a ser lenguajes universales, que gracias a los medios masivos de comunicación llegaban a todos los rincones del planeta, hasta el extremo de que un autor *gramsciano* profetizó la emergencia de la primera cultura realmente "internacional-popular". El último tercio de siglo no ha hecho más que consolidar este proceso: la ampliación de las redes planetarias (de los canales digitales de televisión a internet), y las posibilidades reales de movilidad (del turismo juvenil a los procesos migratorios) ha aumentado la sensación que el reloj digital se mueve al mismo ritmo para la mayor parte de los jóvenes del planeta (al menos los vinculados a Occidente, aunque sea de manera subalterna). Sin embargo, ello no significa que el espacio local haya dejado de influir en el comportamiento de los jóvenes: a menudo lo global realimenta las tendencias centrípetas.

Mientras la Generación @ experimentó la globalización del espacio mental y social de los jóvenes, la Generación # está experimentando el repliegue hacia espacios más cercanos y personalizados (hacia la propia habitación, la esquina, el barrio, la plaza ocupada, la entidad local, etc.) No se trata de una vuelta a los espacios "cara a cara" tradicionales, sino de una reconstitución de los espacios sociales en forma híbrida, uniendo lo local y lo global (en forma glocalizada) (Beck & Beck-Gernsheim, 2008). El geógrafo David Harvey (2012) ha interpretado este proceso como una estrategia de restructuración del capitalismo informacional, que considera una forma regresiva de capitalismo salvaje, que se preparó con posterioridad a la caída del muro de Berlín y del fin del comunismo como enemigo real, y al mismo tiempo como una forma de resistencia de los grupos subalternos ante la expansión de tal modelo neocapitalista.

Tiempo real-Tiempo virtual-Tiempo viral

Mientras el espacio se globaliza y des-localiza de forma paralela, el tiempo se eterniza y se hace más efímero de forma sucesiva. Vivimos en el tiempo de los hipertextos pero también de los microrelatos, de las microculturas y de los microsegundos. Pocas imágenes pueden representar mejor la fugacidad del presente que la noción de "tiempo real" con la que los noticiarios televisivos o cibernéticos nos comunican que un suceso, una transacción económica, un chat o un récord deportivo están sucediendo. Pero al mismo tiempo, esta extrema fragmentación de los tiempos de trabajo y de los tiempos de ocio prefigura la posibilidad del tiempo virtual. Manuel Castells (1999) ha hablado de "tiempo atemporal" y de "cultura de la virtualidad real" para referirse a la nueva concepción del tiempo que surge con el posmodernismo, asociada a un sistema multimedia integrado electrónicamente. Esta concepción se caracteriza, por una parte, por la simultaneidad extrema, es decir, por la inmediatez con que fluye la información (que permite que las mismas músicas, modas y estilos sean interiorizados por jóvenes de todo el planeta al mismo tiempo). Pero por otra parte, implica también una extrema atemporalidad, en la medida en que los nuevos medios se caracterizan por los collages temporales, la hipertextualidad, la creación de momentos artificiales, míticos y místicos (como los que permiten experimentar los juegos de realidad virtual, las fiestas rave o las nuevas religiones electrónicas). En efecto, las culturas juveniles emergentes exploran el planeta y toda la historia de la humanidad, componiendo hipertextos con infratextos de orígenes muy diversos (mezclando la cultura rap de los guetos estadounidenses con música electrónica creada en el extremo oriente). El uso recurrente de la telefonía móvil por parte de los jóvenes sería otro ejemplo de esta temporalidad virtual, pues añade flexibilidad a las conexiones personales y crea vínculos sociales sin que sea preciso el contacto físico inmediato. Pero también correspondería al mismo modelo la

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1416301115

precarización del empleo y sus consecuencias económicas y culturales (Castells, 1999).

Mientras la Generación @ empezó a entrever un tiempo virtual en el que los ritmos cotidianos, el calendario anual, el ciclo vital y el tiempo histórico se parecían a un yo-yo flexible, con fases expansivas y contractivas, la Generación # ha empezado a experimentar una concepción del tiempo que podemos denominar "viral". A diferencia de otros ámbitos, las informaciones que circulan por las redes sociales no se expanden de forma secuencial (multiplicándose de manera lenta y progresiva) sino de forma viral (multiplicándose de forma exponencial, de manera rápida y en oleadas, como los virus epidémicos y los cibernéticos). De alguna manera, se trata de una evolución de las temporalidades que sigue las metáforas sobre los estados de la materia usadas por Zygmunt Bauman (2007): de la sociedad moderna (analógica) en estado sólido se pasó a la sociedad postmoderna (digital) en estado líquido; ahora se pasa a la sociedad hipermoderna (hiperdigital) en estado gaseoso. Si aplicamos los tres estados de la materia a las temporalidades juveniles, comprobaremos que las transiciones clásicas (familia-educación-empleo) se combinan con formas intransitivas producidas por la cultura juvenil (subculturas, postsubculturas, escenas) y con formas virales producidas por la web social (conexiones, agregaciones, nodos) (Bauman, 2007, Leccardi, 2005). Dichos ciclos ya no se estructuran de manera cíclica, ni tampoco a partir de organizaciones de clase, sino que se yuxtaponen en función de las modalidades, ritmos y ámbitos de la movilización. De alguna manera, en la base social de tales mareas participan sectores que Guy Standing (2013) resume en la noción de precariado, que se sitúa en el cruce de temporalidades pasadas y futuras.

Sedentarismo-Nomadismo-Translocalismo

La globalización del espacio y la virtualización del tiempo convergen en la noción de nomadismo, propuesta por Michel Maffesoli (1999) como metáfora central de la posmodernidad. Un espacio sin fronteras (o con fronteras tenues), un espacio desterritorializado y móvil, se corresponde con un tiempo sin ritos de paso (o con ritos sin paso), un tiempo ucrónico, dúctil y virtual. Para los jóvenes de hoy, ello significa migrar por diversos ecosistemas materiales y sociales, mudar los roles sin cambiar necesariamente el status, correr mundo regresando periódicamente a la casa de los padres, hacerse adulto y volver a la juventud cuando el trabajo se acaba, disfrazarse de joven cuando ya se está casado y se gana tanto como un adulto, viajar por Interrail o por Internet sin renunciar a la identidad localizada que corresponde a una nueva solidaridad de base (Maffesoli, 1999).

Mientras la Generación @ experimentó las identidades nómadas teorizadas por Maffesoli, la Generación # se organiza en forma translocal, según la conceptualización propuesta por Rossana Reguillo (Reguillo, 2012) para analizar la movilidad de las maras centroamericanas. Es decir, la movilidad constante, la desvinculación de identidades sociales, culturales y profesionales fijas, el efímero juego de roles, confluyen en movilidades físicas o virtuales con pocos polos (dos o tres), en reconstitución de identidades ambivalentes (duales o triádicas), en nuevas modalidades lúdicas que transitan del juego de rol a los juegos de realidad virtual tridimensionales y multipantallas, en nuevas formas de criminalidad translocal. Las estrategias migratorias de los jóvenes en España nos ofrecen un ejemplo de lo que queremos expresar. Tanto los inmigrantes que llegaron por reagrupación familiar desde otros países y ahora se plantean volver o retomar contactos con el lugar de origen, como los emigrantes sobretitulados que en plena expansión del paro juvenil, en un contexto de parados preparados y nimileuristas, deciden viajar a ciudades europeas (como Londres o Berlín) o americanas (como Bogotá o São Paulo), son emigrantes económicos, pero no reproducen el modelo clásico de nomadismo unidireccional a la búsqueda de un nuevo nicho ecológico y social, sino que viven de manera translocal, aprovechando las facilidades ofrecidas por las

*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

nuevas formas de conectividad (Facebook, Skype, Whatsapp) y también por las antiguas (vuelos low cost, visitas familiares, remesas, etc). En ambos casos el proceso migratorio no es unívoco sino que la ida y el retorno son posibilidades siempre abiertas. De igual modo, la entrada y salida en las culturas juveniles no es un proceso lineal. Por primera vez, la cultura juvenil sobrepasa a la juventud, lo que hace posible una cultura juvenil sin jóvenes (Canevacci, 2000).

Tribu-Red-Rizoma

Los estilos juveniles espectaculares, que habían ido surgiendo en Norteamérica y Europa occidental en las tres décadas que van de la posguerra a la crisis del petróleo, irrumpieron de golpe en la escena española al final del franquismo, siendo rebautizados en la época de la transición democrática con un epíteto novedoso que pronto hizo furor: 'tribus urbanas". La pluralización de las biografías juveniles -y la creación de comunidades virtuales basadas en el tiempo imaginado- corresponde al vaivén pendular entre la tribu y la red que experimentan las culturas juveniles. En un ensayo clásico, Michel Maffesoli (1990) etiquetó a la sociedad posmoderna como "el tiempo de las tribus", entendiendo como tal la confluencia de comunidades herméticas donde fluyen los afectos. Se trata de una metáfora perfectamente aplicable a las culturas juveniles de la segunda mitad del siglo XX, caracterizadas por reafirmar las fronteras estilísticas, las jerarquías internas y las oposiciones frente al exterior. Sin embargo, es mucho más difícil de aplicar a los estilos juveniles emergentes en este cambio de milenio, que más que las fronteras enfatizan los pasajes, más que las jerarquías remarcan las hibridaciones, y más que las oposiciones resaltan las conexiones. Los teóricos de la sociedad de la información (Sartori, 1998, Castells, 1999), han propuesto la metáfora de la red para expresar la hegemonía de los flujos en la sociedad emergente, identificando a la juventud como uno de los sectores que con mayor peso se acerca a la malla de relaciones pseudo-reales en que se está convirtiendo la estructura social. A su vez, ello se corresponde con una ruptura de la misma estructura de ciclo vital, que de un curso lineal se transforma en un curso discontinuo e individualizado.[7]

Mientras la Generación @ participa políticamente a través del modelo de la "sociedad red", según la clásica conceptualización de Manuel Castells (1999), la Generación # lo hace a través del modelo de la "red social", que el mismo autor ha reconceptualizado, en su intento por interpretar el movimiento 15M, como rizoma. El r*izoma* es un "tallo subterráneo con varias yemas que crece de forma horizontal emitiendo raíces y brotes herbáceos de sus nudos (…) Los rizomas crecen indefinidamente (…) cada año producen nuevos brotes" (Wikipedia, 2013e). Foucault y Deleuze habían usado el concepto para analizar las formas de dominación microfísica, capilar, de la sociedad contemporánea. Castells (2012) lo aplica a las raíces descentralizadas de los movimientos de protesta de 2011 y en particular al 15M.[8]

Conclusiones

En este artículo hemos presentado un modelo para describir algunas tendencias tecnológicas y culturales presentes en el tránsito de la era digital a la era hiperdigital, que se proyectan de manera particularmente intensa entre las generaciones jóvenes que protagonizan los actuales movimientos sociales, por lo que hemos sintetizado el cambio en la dualidad Generación @ *versus* Generación #.

En los recientes movimientos sociales ha quedado de manifiesto el protagonismo de los jóvenes provenientes de la Generación # (Fernández-Planells, 2015, Fernández-Planells, Feixa & Figueras-Maz, 2013) aunque, sin lugar a dudas, no haya sido la única generación presente en las movilizaciones. En estos movimientos podemos ver reflejadas las

7 José Machado Pais (2007) ha dedicado bellos ensayos a lo que denomina juventud *yo-yo*.

8 Sobre todas estas cuestiones véase la entrevista de Germán Muñoz a Carles Feixa publicada en un reciente número de esta revista (Muñoz, 2013).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

características del paso de la Generación @ a la Generación #, del movimiento antiglobalización a los movimientos sociales en red. Estos nuevos movimientos juveniles se mueven en el espacio glocal, aunque responden a una problemática localizada, están conectados entre sí, facilitando la repercusión internacional de sus acciones. Además, combinaron e, incluso, solaparon, el espacio físico y virtual. La difusión de sus acciones se produjo de manera viral, en forma de rizoma, a través de las múltiples herramientas de la web social -pads, medios sociales, listas de correo y aplicaciones móviles, entre otras- y de los múltiples nodos, individuales y colectivos, de los movimientos.

Como descripción global, los actuales movimientos en red se caracterizan por 1) la movilización de ciudadanos, en especial de jóvenes, 2) por problemáticas locales aunque con interconexiones globales -glocal- 3) a través de la ocupación del espacio público físico (offline) y 4) del uso de las TIC como herramientas de información y participación (online). Todo ello 5) de manera fluctuante y polifásica (Fernández-Planells, 2016).

A continuación, y a manera de conclusión, resumiremos en un cuadro las dimensiones y rasgos diferenciales de ambos arquetipos que, insistimos, no deben considerarse como realidades empíricas definitivas sino como modelos analíticos provisionales, que pueden ser útiles en la medida en que sean capaces de orientar la investigación sobre los jóvenes, la comunicación y la cultura digital. Creemos que puede suponer una aportación metodológica útil para nuevos estudios sobre temáticas similares y una contribución al avance científico.

DIMENSIÓN	GENERACIÓN @	GENERACIÓN #
Periodo	Nacimiento: 1975-1990 Infancia: 1980s Adolescencia: 1990s Juventud 2000s	Nacimiento: 1985-2000 Infancia: 1990s Adolescencia: 2000s Juventud: 2010s
Contexto	Web 1.0 Capitalismo informacional Nueva economía	Web 2.0/web social Capitalismo salvaje Recesión
Significante	@ Arroba: medida volumétrica Mediterráneo, s. XV Navegación	# Hashtag: medida numérica América, s. XX Conectividad y movilidad
Significado	Digitalismo Globalización Unisexualismo Pásalo	Hiperdigitalismo Relocalización Transexualismo Trending topics
Rasgos	Generación @ Espacio global Tiempo virtual Nomadismo Red	Generación # Espacio glocal Tiempo viral Translocalismo Rizoma
Ejemplos	Subculturas Antiglobalización Comunidades virtuales Teenagers vs. Jóvenes Adultos Biografías Peter-Pan	Escenas Altermundialismo Microblogs Tweenagers vs. Adultescentes Biografías Replicantes

*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

Lista de referencias

Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, G. (2012). Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 107-130.*

Bauman, Z. (2007). Between Us, the Generations. In J. Larrosa (ed.) *On Generations. On coexistence between generations,* (pp. 365-376). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2008) [2006]. *Generación global*. Barcelona: Paidós.

Braudillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairós.

Canevacci, M. (2000). *Culture eXtreme: mutazione giovanili tra i corpi delle metropoli*. Roma: Meltemi.

Castells, M. (1999) [1996]. *La era de la información. La sociedad red* (vol. I). Madrid: Alianza.

Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y esperanza.* Madrid: Alianza.

Codina, L. (2009). ¿Web 2.0, Web 3.0 o Web Semántica?: El impacto en los sistemas de información de la Web. *I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0*. Bilbao, España.

Coupland, D. (1993). *Generación X*. Barcelona: Ediciones B.

Feixa, C. (2000). Generación @. La juventud en la era digital, *Nómadas, 13, pp. 76-91*.

Feixa, C. (2001). *Generació @. La joventut al segle XXI*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.

Feixa, C. (2005a). Generation @. Youth in the Digital Era. In D. Dodd (ed.) *Whose Culture is it? Trans-generational approaches to Culture,* (pp. 3-18). Budapest: The Budapest Observatory.

Feixa, C. (2013). 代@. 在数字化时代的青年. 青年探索，29（4）.

Feixa, C. & Fernández-Planells, A. (2014). Generación @ versus Generación #. La juventud en la era hiperdigital. In A. Huertas & M. Figueras-Maz (eds.) *Audiencias juveniles y cultura digital*, (pp. 35-54). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona

Feixa, C. & Nofre, J. (eds.) (2013). *#GeneraciónIndignada. Topías y utopías del 15M*. Lleida: Milenio.

Feixa, C. (2012). The #spanishrevolution and beyond. *Cultural Anthropology Online.* Recuperado de: http://www.culanth.org.

Fernández-Planells, A. (2016). *Keeping up with the news. Youth culture, social activism and digital communication*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Comunicació, Directores: M. Figueras-Maz, & C. Feixa. Barcelona, España.

Fernández-Planells, A. (2015). Análisis del uso de los medios por las generaciones más jóvenes. Casos del Movimiento 15M y el Umbrella Movement. *El Profesional de la Información, 24 (4), pp. 371-379. Doi: http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.jul.03.*

Fernández-Planells, A., Feixa, C. & Figueras-Maz, M. (2013). 15-M en España: Diferencias y similitudes en las prácticas comunicativas con los movimientos sociales previos. *Última Década, 39, pp. 115-138. Doi: 10.4067/S0718-22362013000200006.*

Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2012a). La televisión e Internet hoy: diferentes roles. Usos y consumos en el tiempo libre de jóvenes de Barcelona y Lima. *Icono14 10 (3), pp. 176-201*.

Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2012b). *Plaza en red. Características del seguimiento informativo de la @ acampadaBCN por parte de los/las jóvenes participantes en Plaza Cataluña*. (Informe). Recuperado de:
http://hdl.handle.net/10230/16284.

Fernández-Planells, A, Figueras-Maz M. & Feixa, C. (2014). Communication among young people in the #spanishrevolution. Uses of online-offline tools to obtain information about the #acampadabcn. *New Media & Society, 16 (8), pp. 1287-1308. Doi: 10.1177/1461444814530097.*

Fortim, I. (2006). Alice no país do espelho: o MUD-o jogo e a realidade virtual baseados em texto, *Imaginario, 12 (1), pp. 1-10.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

Recuperado de: 12http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1413-666X2006000100009&script=sci_arttext.

Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.

Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next greatest generation*. New York: Vintage Books

Huertas, A. & Figueras-Maz, M. (eds.) (2014). *Audiencias juveniles y cultura digital*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.portalcomunicacion.com/monograficos_det.asp?id=267.

Juris, J. S. (2004). Networked Social Movements: Global Movements for Global Justice. En M. Castells (ed.) *The Network Society: a Cross-Cultural Perspective*, (pp. 341-62). Londres: Edward Elgar.

Leccardi, C. (2005). Facing Uncertainty. Temporality and Biographies in the New Century, *Young, 13 (2), pp. 123-146. Doi: 10.1177/1103308805051317*.

MacNamara, D. (2009). Cinc dinamiques mediàtiques globals per analitzar l'any 2010 i el futur proper. En *L'audiovisual Local. Una mirada per afrontar el futur*, (pp. 29-35). Barcelona: Xarxa de Televisions Locals.

Maffesoli, M. (1990) [1988]. *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icària.

Maffesoli, M. (1999). El nomadismo fundador. *Nómadas, 10, pp. 126-143.*

Monsalve, L. (2012). @: La historia. *Revista Sala de Espera*, Abril, 4-5.

Moral, M. & Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25 (87), pp. 72-79. Recuperado de: http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1142.

Muñoz, G. (2013). Carles Feixa, pionero de los Estudios sobre Juventud en Iberoamérica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 899-911*.

Oblinger, D. (2003). *Boomers & gen-xers, millennials: Understanding the new students*. Educause Review, 4 (38), pp. 37-45.

Ortega y Gasset, J. (1966) [1923]. La idea de las generaciones, En *El tema de nuestro tiempo. Obras completas*, (vol. III, pp. 145-156). Madrid: Revista de Occidente.

Pais, J. M. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos.

Piscitelli, A. (2005). Epistemología de las marcas en la era de la incertidumbre. La generación arroba. *Educ.ar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado de: http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/epistemologia-de-las-marcas-en-la-era-de-la-incertidumbre-la-generacion-arroba.php.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.

Quiroz, A. (2004). La Generación Arroba. Sextante, 3. Bogotá, D. C.: Funlam, Facultad de Comunicación Social. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/sextante/edicion3/contemporaneo.html.

Reguillo, R. (2012). Memories of the Future. The Mara: Contingency and Affiliation with Excess. *Young, 20 (4), pp. 345-355. Doi: 10.1177/110330881202000403.*

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Skiba, D. & Barton, A. (2006). Adapting your teaching to acomodate the Net Generation of learnes. *Ojin: The online Journal or Issues in Nursing, 2 (11), pp. 15-23.*

Standing, G. (2013). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Pasado & Presente.

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

Tofler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá, D. C.: Plaza & Janés.

Tubella, I., Tabernero, C. & Dwyer, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: Ariel.

White, D. & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9), pp. 1-10.

Wikipedia. (2013a). *Arroba (símbolo).* Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/@.
Wikipedia. (2013b). *Hashtag*. Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Hashtag.
Wikipedia. (2013c). *Number sign.* Recuperado de:
http://en.wikipedia.org/wiki/Number_sign.
http://es.wikipedia.org/wiki/Hiperrealidad.
Wikipedia. (2013e). *Rizoma.* Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Rizoma.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 107-120, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1416301115

Referencia para citar este artículo: Da Rocha, S. L. Alves (2016). Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 121-132.

Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação*

Sérgio Luiz Alves da Rocha*

Professor Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil.

Artículo recibido en junio 26 de 2015; artículo aceptado en septiembre 9 de 2015 (Eds.)

• ***Resumo (descritivo):*** *O proceso educativo faz com que diferentes gerações tenham que relacionar-se. Diante das modificações dos últimos anos, alguns professores, adotam ora uma perspectiva saudosista, ora um discurso que valoriza de modo extremo os jovens e o novo. A ênfase, seja na experiência dos mais velhos, com a consequente desvalorização dos mais jovens, ou da experiência dos mais jovens, renegando-se a experiência dos mais velhos, nos impede de estabelecer pontes entre as gerações. Utilizo alguns textos de Walter Benjamin para refletir sobre o significado da experiência e da tradição. As ideias de Benjamin me permitem pensar sobre a relação entre as gerações no interior da escola a partir de uma postura ética que reconheça nosso papel como representantes de uma determinada tradição sem deixar de estarmos abertos às experiências dos jovens.*

Palavras-chave: geração, tradição, experiência, Walter Benjamin (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Experience and tradition in Walter Benjamin and its resonance for education

• ***Abstract (descriptive):*** *The educational process put generations together. The latest changes made the teachers assume sometimes a nostalgic perspective, holding the past and denying the present, and other times accept a speech that values, on an extreme way, the youth and the new. The focus on the older's experience with the devaluation of the younger's experience or on the younger's experience denying the older's experience keeps us from establishing links between the generations. I use some Walter Benjamin's texts to reflect about the meaning of experience and tradition. The reflection about such Benjamin ideas made me think about the relation between the generations inside the school from one ethical attitude, that recognizes our role as representatives of one tradition and that still makes us open for the youth's experiences.*

Key words: generation, tradition, experience, Walter Benjamin (Unesco Thesaurus Social Science).

---

* O presente artigo **revisão de tema** foi desenvolvido como parte das reflexões do projeto de doutorado em educação sobre a relação entre alunos e professores de uma escola pública com a leitura, inserido em um projeto Institucional mais amplo, intitulado "Educação e Mídia: imagem técnica e cultura escrita", desenvolvido no ProPEd-UERJ. A investigação que deu origem ao artigo iniciou-se em Março/2007 e foi finalizada Março/2011. A pesquisa que originou este artigo resultou em uma Tese de doutorado, defendida em 28 de março de 2011. Área: Educação; Subárea: Educação geral.

** Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Correio eletrônico: sergio.rocha@ifrj.edu.br

*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

Experiencia y tradición en Walter Benjamin: Resonancias para la educación

• ***Resumen (descriptivo):*** *El proceso educativo hace que distintas generaciones se relacionen. Frente a las modificaciones de las últimas décadas algunos profesores adoptan desde una perspectiva nostálgica hasta un discurso elogioso y a veces extremo sobre los jóvenes y sobre lo nuevo. El énfasis, sea en la experiencia de los más viejos, el desprecio de la experiencia de los más jóvenes o renegando de la experiencia de los más viejos, nos impide establecer puentes entre las generaciones. Utilizo textos de Walter Benjamin para reflexionar sobre la experiencia y la tradición. Las ideas de Benjamin permiten pensar acerca de la relación entre generaciones al interior de la escuela a partir de una posición ética que reconoce nuestro papel como representantes de una determinada tradición sin dejar de estar abiertos a las experiencias de los jóvenes.*

Palabras clave: generación, tradición, experiencia, Walter Benjamin (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

1. Introdução

"Há dois sinais de envelhecimento. O primeiro é desprezar os jovens. O outro é quando a gente começa a adulá-los."

Mário Quintana

Em minha trajetória de professor-pesquisador, uma de minhas preocupações foi a de encontrar um lugar que me situasse de alguma forma entre os dois polos que foram tão bem descritos por Mário Quintana (1986) na epígrafe deste texto. Um lugar entre o "*desprezo*" e a "*adulação*" às novas gerações. Na verdade, um questionamento que de início era muito menos acadêmico e muito mais existencial, ligado ao meu cotidiano como professor e ao constante contato com os meus jovens alunos, ora maravilhosos, ora irritantes.

Em muitos momentos pensei não ter o que dizer ou não sabia como agir em relação a eles; em outros, devo confessar, deixei de lado qualquer senso crítico para fazer apologia de suas produções, de sua infinita capacidade criativa. Se antes não tinha dúvidas de que a minha trajetória de vida deveria ser considerada modelar, agora, muitas vezes, corro para o polo oposto, acreditando que nela não há nada que possa ser significativo para meus alunos.

Essa atitude pendular reflete, do ponto de vista mais geral das ideias, principalmente em momentos de rápidas mudanças como este que agora vivemos, duas posições sobre a natureza das mudanças e seus efeitos. De um lado, a possibilidade de, diante da novidade, olhar para o passado e buscar na tradição uma crítica à suposta desordem promovida pelas transformações. Mesmo que não exista necessariamente uma forte presença do passado como solução para aquilo que se identifica como crise, a reflexão sobre o presente será sempre feita a partir de seu caráter intrinsecamente negativo. De outro lado, a possibilidade de constituir uma postura essencialmente otimista em relação ao presente e ao futuro que se apresenta, renegando o passado e a tradição como algo ultrapassado, um empecilho ao progresso. Em nossas sociedades, em que o peso da tradição oral foi relativizado por outras diversas formas de transmissão de nossa história, os depositários da tradição são constantemente desqualificados como fonte de conhecimento válido. A novidade, principalmente associada aos avanços técnicos, tem sido muitas vezes valorada em si mesma. Impõe-se, nessa perspectiva, a necessidade de negar o passado e de recomeçar do zero.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 121-132, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

Essas duas posições -atribuindo importância, seja ao velho, seja ao novo-, quando cristalizadas, inviabilizam a possibilidade de diálogo entre as gerações, pois, de maneira pouco reflexiva, confere-se ora uma autoridade excessiva às gerações mais velhas, a partir de uma valorização de uma certa concepção da tradição, ora às gerações mais novas, principalmente em função de sua relação com o novo, a tecnologia, que lhes coloca em posição de superioridade diante dos mais velhos.

Penso que muito da dificuldade para refletir sobre essas questões derivam de um olhar menos profundo sobre esses dois pontos fundamentais e estreitamente vinculados, separáveis apenas em termos analíticos. De um lado, o significado da tradição e da experiência dos mais velhos diante daquilo que é experimentado pelas novas gerações. De outro, a partir dessa consideração, o que se define como conteúdo digno de ser transmitido, ou mesmo se há algo de fato a ser transmitido.

Repensar o significado da tradição e da experiência em um ambiente de rápidas mudanças tecnológicas parece um bom caminho para iniciar uma reflexão que não se hipostasie numa equação simplista que, de um lado, associa o passado e a tradição a algo que não vale mais, contrapondo-se, de outro, ao presente, à novidade, como necessariamente bons. Uma reflexão que busque um meio termo em que possamos considerar de forma crítica tanto o novo, como também os aspectos ainda significativos da tradição.

Tento, neste texto, refletir sobre essas questões baseado em algumas das ideias de Walter Benjamin, particularmente aquelas contidas em seus textos de juventude. Foram as leituras dos textos de Walter Benjamin que me auxiliaram a repensar minha posição sobre o tema da tradição e da relação entre as novas e velhas gerações que, por sua vez, tem relação com outras questões ligadas ao meu papel como professor. A importância de seus textos está também no tom que eles adotam. Benjamin não adota em sua reflexão sobre o tema da experiência uma postura saudosista e muito menos apologética em relação às transformações que estavam ocorrendo no momento em que escrevia sua obra. Desde o primeiro momento em que travei contato com seus ensaios, identifiquei neles a possibilidade de encontrar um lugar de onde examinar as questões que me interpelam, definidas a partir do compromisso ético com o outro.

2. A experiência dos mais velhos X (in) experiência

[...] eles venceram e o sinal está fechado p'ra nós que somos jovens.

(Como nossos pais. Composição de Belchior)

Inicio minha reflexão sobre a relação entre as gerações mais velhas e as mais novas privilegiando a análise de três textos Benjaminianos: "Experiência" (1913), "A posição religiosa da nova juventude" (1914) e "A vida dos estudantes" (1915), escritos durante a sua juventude. De acordo com Katia Muricy, podemos identificar nos textos de juventude de Benjamin, produzidos entre 1911 e 1918, vários dos temas que serão centrais em sua obra, tratados já em sua forma quase definitiva (Muricy, 1999, p. 35).

Uma dificuldade inicial em relação aos escritos de Benjamin deriva de seu trato com as palavras, o que se torna muita vezes um obstáculo à sua leitura. Mesmo a leitura de um texto relativamente conciso como "Experiência" (Benjamin, 1984a), impõe-nos uma atenção redobrada, pois, ao refletir sobre esse tema da experiência, o autor atribui-lhe sentidos que são opostos. Tal procedimento faz parte da própria essência da reflexão Benjaminiana em que a escrita constitui uma parte fundamental do fazer filosófico.

Benjamin inicia o texto "Experiência", apresentado-nos uma série de significados negativos atribuídos a essa noção. A experiência conota tudo aquilo que foi vivido pela geração mais velha, que um dia também foi jovem, e, nesse sentido, comungou de uma postura diante da vida que é similar à das novas gerações. Uma postura de abertura à possibilidade de escolher novos caminhos, da defesa intransigente de efetuar escolhas que sejam suas. Entretanto, ao mesmo tempo, como condição para a entrada

*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

na vida adulta, essa maneira de encarar a vida precisou ser abandonada em troca da "grande experiência" da vida adulta.

Pelo prisma da *"grande experiência"* tudo o que foi vivido pelos jovens de ontem e pelos do hoje não passa de uma etapa sem valor, de uma ilusão. Embora o adulto de hoje também tenha desejado, na sua juventude, "[...]o que agora queremos [...]" e também não tenha confiado naquilo que foi sentenciado pelos seus pais, "[...] a vida também lhe ensinou que eles [os pais] tinham razão [...]" (Benjamin, 1984a, p. 23).

Para alguns adultos, tudo aquilo que é vivido pelas gerações mais novas, angústias, sentimentos, não passam de "[...] doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria". Mas existem também aqueles, para os quais essa fase não tem o menor valor, não merecendo mesmo ser vivida a não ser rapidamente, e que, por tal razão "[...] querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida". Anula-se qualquer positividade das etapas da vida anteriores à vida adulta, negando-lhes o valor ou definindo essas experiências como uma etapa rumo à vida adulta (Benjamin, 1984a, p. 23).

Emerge aqui uma visão do passado como algo morto, condenado a repetir-se. Um passado como derrota. À juventude não é dada a oportunidade de fazer escolhas diferentes daquelas preconizadas pelas gerações mais velhas. Restaria apenas a ela vivenciar este mesmo sentimento de que nada de novo poderia surgir a partir de sua experiência presente. Uma eterna repetição do sentimento de derrota, que faz com que a experiência do jovem seja sempre "triste".

As gerações mais velhas não encorajam as gerações mais novas a criar nada de novo. Mesmo quando reflete sobre o seu período de juventude, o adulto, "o filisteu", não consegue estabelecer com os sonhos de sua juventude outra relação que não seja marcada pelo ódio. Ele sabe que também um dia desejou poder efetuar suas próprias escolhas, ele foi também convocado pela "voz do espírito" (Benjamin, 1984a, p. 25). Por essa razão, ele "[...] apresenta à juventude aquela experiência cinzenta e poderosa, aconselha o jovem a zombar de si mesmo" (Benjamin, 1984a, p. 25).

Essa mesma concepção crítica em relação a uma vida na qual não existe o espaço para a escolha está presente no texto "A vida dos estudantes". Nele, Benjamin (1984c) reflete sobre o papel da ciência e sobre a relação entre o Estado e a universidade.

A estreita ligação entre o Estado e a universidade deturpa o real significado da ciência. A burocratização promovida pelo Estado nas universidades alemãs desvirtuou a ideia de ciência, associando-a a uma simples preparação para o desempenho de uma profissão. Com isso o *"espírito criador"* foi transformado em *"espírito profissional"* (1984c, p. 36). Mais uma vez aponta-se ao jovem, agora como estudante, a segurança da vida burguesa, sempre igual a si mesma. "Uma concepção de vida banal troca o espírito por imitações; ele consegue camuflar cada vez mais o caráter perigoso da vida intelectual e zombar das poucas pessoas lúcidas que restam como utopistas" (Benjamin, 1984c, p. 37).

Com tal visão, suprime-se do jovem estudante a possibilidade de "[...] submeter-se a um princípio, de imbuir-se de uma ideia." (Benjamin,1984c, p. 32). Agindo assim, a juventude anda sempre a reboque da opinião pública, sendo disputada e adulada por todos os partidos, ligando-se a eles e deixando de se definir a partir do exercício de sua função criativa. Ela deixa de lado seu papel como agente de transformação "[...] cuja missão seria converter em questões científicas, através de um posicionamento filosófico, as idéias que costumam despertar antes na arte e na vida social que na ciência." (Benjamin, 1984c, p. 37).

É essa visão sobre a inevitabilidade de um futuro filisteu burguês que faz com que se gere uma ideia obsessiva a respeito da necessidade de se aproveitar ao máximo o período da juventude. Vislumbrando no futuro a imagem do *"velho senhor"* (Benjamin,1984c, p. 39), da repetição da mesma história, de uma experiência sempre idêntica a si mesma, a juventude, "já que vendeu a alma à burguesia [...] valoriza os seus poucos anos de liberdade" (Benjamin, 1984c, p. 39).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 121-132, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

Entretanto, Benjamin questiona se o objeto de nossa experiência deve sempre apresentar-se sob a capa da tristeza. É a tentativa de romper com uma concepção do passado como repetição, como derrota, que conduz Benjamin a defender a existência de uma *"outra experiência"*. Essa "outra experiência" (Benjamin, 1984a, p. 25) é prenhe de sentido e imaginação, nela o espírito (que também um dia convocou o adulto filisteu) se faz presente. A presença do espírito possibilita pensar a construção de novos caminhos, de vencer o eterno ciclo de fracasso saudado com entusiasmo pelo adulto filisteu[1].

É nesse sentido que Benjamin aproxima a posição da juventude à da religião. Diante de uma experiência que se apresenta como a repetição do mesmo, de uma concepção de sua existência como uma etapa recheada de sentimentos e preocupações inocentes ou mesmo indignas de tal denominação, a juventude anseia pela possibilidade de manter vivo o espírito, de poder fazer suas próprias escolhas. Em um mundo onde "[...] a bifurcação dos caminhos não aponta para parte alguma [...]" a juventude vê-se diante do "[...] caos no qual os objetos de sua opção (os sagrados) desaparecem" (Benjamin, 1984b, pp. 27-28).

A palavra religião não se refere à escolha de uma forma de religião institucionalizada. A juventude está associada à religião na medida em que o que define a posição religiosa é "[...] a disponibilidade permanente para uma escolha" (Muricy, 1999, p. 50).

Nesses textos emerge a preocupação de Benjamin em conferir à experiência da juventude uma positividade. A juventude não é vista como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas um momento da vida que deve ser visto em sua especificidade. Benjamin nos convida a nos relacionarmos com os jovens sem impingir-lhes nosso próprio modelo de vida como modelo universal de sucesso[2].

3. A natureza da tradição

O que há algum tempo
era novo, jovem / Hoje
é antigo / E precisamos
todos rejuvenescer / (...) No
presente a mente, o corpo
é diferente / E o passado é
uma roupa que não nos serve
mais.

(Velha roupa colorida Composição de Belchior)

Mantendo como estrutura geral sua preocupação com a ressignificação da tradição como algo acabado e inerte, Benjamin adicionará novos elementos a sua reflexão em textos posteriores, tais como "Experiência e pobreza" (Benjamin, 1994a) e "O narrador" (Benjamin, 1994c).

Em "Experiência e pobreza", ele cita a história do viticultor que, à beira da morte, segreda aos filhos a existência de um tesouro em sua propriedade. Os filhos, animados pela perspectiva de encontrar ouro, cavam sem parar todo o terreno. Ao acabarem de cavá-lo, nele não encontram o tão sonhado tesouro. Entretanto, com a chegada do outono, animadas pelo trabalho do revolver a terra, as vinhas frutificam de forma soberba, superando todas as outras da região. Benjamin conclui que nisso consistiu a transmissão pelo agricultor de uma experiência a seus filhos: a de que o trabalho é a base da felicidade. Benjamin, então, reflete sobre as dificuldades existentes na modernidade para que a experiência continue sendo transmitida.

Comparando com o que foi dito antes em relação aos textos de juventude, pareceria haver nesse texto uma mudança de perspectiva no que diz respeito às relações entre as gerações mais velhas e as mais novas. A própria narrativa inicial acentua o caráter agora positivo de uma

1 Identificamos nesta reflexão de Benjamin uma oposição a uma determinada visão sobre a história, contada sempre do ponto de vista daqueles que venceram. Daí a necessidade de recuperar a dimensão criativa, do espírito. Voltaremos a este tema mais adiante neste trabalho.

2 No texto "Sobre o programa de uma filosofia vindoura", Benjamin analisa as contribuições de Kant para a temática da experiência. A reflexão de Kant, inserida no contexto do iluminismo, valorizou a razão em detrimento da experiência. A razão é universal e intemporal enquanto a experiência é temporal e particular. Cabe à razão organizar o conteúdo da experiência, ultrapassando-a. Benjamin, ao contrário, afirma que a experiência supera o tempo, pois ela é histórica. Ela incorpora-se à tradição e à cultura. Nesse sentido ela pode nos fornecer uma outra forma de acesso à realidade que não aquela definida apenas em termos racionais (Benjamin, 1970).

*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

certa forma de transmissão da experiência entre as gerações[3].

Um elemento para entender essa mudança é proposto por Kátia Muricy que afirma ter havido uma alteração na perspectiva analítica Benjaminiana em função de uma ressignificação do conceito de experiência. Enquanto nos escritos juvenis ainda existe a ideia de possibilidade de construção de uma experiência totalizante, por volta de 1924 essa convicção desapareceria. Conjugada a essa mudança de perspectiva, está a formulação de uma crítica da modernidade e da consequente alteração na "estrutura da experiência" por ela provocada. (Muricy, 1999, pp. 46-47).

O desenvolvimento do capitalismo tornaria cada vez mais difícil a existência de uma experiência plena (*Erfahrung*). Como afirma Katia Muricy, o que definia este tipo de experiência (*Erfahrung*) era a relação por ela estabelecida entre a memória individual e a coletiva ao inconsciente e à tradição. No lugar da *Erfahrung* tomaria corpo a *Erlebnis*, a vivência. A memória, antes um patrimônio coletivo, torna-se cada vez mais individual, confundindo-se com a história privada da cada indivíduo. Assim, a Erlebnis liga-se à solidão e à percepção consciente (Muricy, 1999, pp. 183-184).

É o desenvolvimento do capitalismo, com sua divisão do trabalho, que mina a concepção de uma vida comunitária, instituída a partir da ideia de uma anterioridade moral da vida coletiva e, em seu lugar, institui a forma de organização de tipo societário que se constitui a partir da justaposição de vontades e desejos individuais e soberanos[4].

É nesse quadro mais amplo que Benjamin pode afirmar:

> [...] que as ações da experiência estão em baixa, e isso em numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. [...] Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...] (Benjamin, 1994a, pp. 114-115).

Essa mesma ideia do fim da possibilidade de intercâmbio das experiências será discutida no texto "O narrador" no qual, Benjamin (1994c) discute o fim da narrativa contrapondo-a a duas outras formas de comunicação: o romance e a informação de cunho jornalístico.

A arte de narrar está associada a *Erfahrung*. De acordo com Benjamin, o narrador retira da experiência, seja a sua ou a de outrem, aquilo que ele conta. Mais do que isso, ao contar ele faz com que a narrativa seja incorporada às experiências de seus ouvintes. O romance, em contrapartida, possibilitado pela invenção da imprensa, prescinde da oralidade e, ao mesmo tempo, não a alimenta. O escritor de romances é um indivíduo isolado que não poderia falar mais de forma exemplar. Ele esta mais próximo da *Erlebnis*.

A consolidação da burguesia também conferiu um novo significado a uma forma de comunicação que, a exemplo do romance, não era nova: a informação. A informação jornalística vive sob o signo da novidade. Ela busca ser o mais detalhada possível com a intenção de ser absolutamente clara. Ela é, então, produzida para ser consumida, esgotada. Assim, constata Benjamim, vivemos em mundo onde a "cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações" (Benjamin, 1994c, p. 1203).

A informação se entrega totalmente na sua imediaticidade. Ela se constitui a partir da produção de uma contínua proximidade temporal e espacial. A informação trabalha contra a aquilo que confere especificidade à experiência, à densidade, ou seja, o tempo preenchido pela experiência em seu significado forte. Sua lógica é a do abreviar. Tal abreviação promove um esgotamento na medida em que os acontecimentos desaparecem ao serem consumidos.

Larrosa (2002, p. 21), ao abordar a questão da experiência, definindo-a como "[...] aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos

3 O que está relacionado à ideia de que o passado não está morto, dele emanando uma força que dirige seu apelo às novas gerações (Benjamin, 1994d).

4 Para sermos fiéis às ideias de Benjamin devemos reconhecer que ele não prega a total impossibilidade da experiência ma modernidade, apenas a dificuldade de sua produção nesse novo contexto histórico.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 121-132, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1417090915

toca", em contraposição ao que "[...] se passa, o que acontece, ou o que toca", ressalta também o papel da informação na produção de seu declínio.

Há, segundo ele, um excesso de informação no mundo contemporâneo. Acentua-se a importância de estarmos informados e, com tal objetivo, engajamos-nos em uma frenética busca pela informação, preocupados em não obtê-la em quantidade suficiente. Conseguimos, assim, muitas informações e nos tornamos pessoas bem informadas.

Entretanto, ao agir assim, o que consegue o homem contemporâneo é "[...] que nada lhe aconteça [...]" pois "[...]a informação não é experiência [...]" e, mais do que isso, "[...] ela não deixa lugar para a experiência" (Larrosa, 2002, pp. 21-22).

Junto com a informação, Larrosa enumera como inimiga da experiência a opinião. Além de sermos informados, somos indivíduos obrigados a ter sempre uma opinião sobre qualquer assunto. Quando não temos uma opinião formulada sobre algum tema, sentimos-nos inseguros.

Citando Benjamin, ele afirma que o periodicismo, ao unir informação e opinião, seria um "dispositivo moderno" que poria fim à experiência, pois ele se configura como a fabricação da informação e da opinião[5]. Nesse sentido:

> [...] quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. (Larrosa, 2002, p. 22).

Se a informação e a opinião reduzem significativamente a possibilidade de constituição de uma experiência em seu sentido forte, a narrativa, ao contrário, constitui-se a partir dela (Benjamin, 1994c). A narrativa tem a sua arte determinada em grande medida em "[...] evitar explicações"(Benjamin, 1994c, p. 203), ela "[...] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (Benjamin, 1994c, p. 204). Esta é sua força. A reflexão e o espanto derivam desta falta de explicação e de uma certa distância, produzida duplamente, tanto pelo que Benjamin qualifica como o "[...] longe espacial das terras estranhas [...]" (Benjamin, 1994c, p. 202), quanto pelo "[...]longe temporal contido na tradição [...]" (Benjamin, 1994c, p. 202). Aquele que ouve é, então, tentado a também tornar-se parte da história, emulando com ela. Não há um simples desejo de consumi-la, ou seja, de esgotá-la. Ao contrário, há o desejo de criar, de participar das suas possíveis ressonâncias.

É nesse contexto que podemos refinar de que tipo de tradição Benjamim fala. Longe de pensar a tradição como repetição do sempre idêntico, a reflexão sobre a arte de narrar nos coloca diante da ideia daquele legado que é transmitido às gerações futuras como uma base a partir da qual se constituem novas tradições. Nesse sentido, Benjamim pode afirmar que "Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada" (Benjamin, 1994c, p. 200).

É, em certo sentido, uma visão muito contemporânea sobre o tema da tradição, dispensando-a de uma visão essencialista e permitindo-lhe ser compreendida sob o prisma da mudança. Isso vai de encontro ao significado comum da tradição como aquilo que permanece sempre idêntico a si próprio.

Ao mesmo tempo, isso nos remete à ideia muito cara à reflexão de Benjamim sobre o estatuto do passado. O passado não é aquilo que já ocorreu e que está morto para sempre. Ele é algo sempre citável, que necessita sempre ser revisitado na medida em que dele emanam as vontades e desejos daqueles que foram vencidos. Cada geração recebe, assim, do passado "[...] uma frágil força messiânica [...]" (Benjamin, 1994a, p. 223).

A história tem se apresentado até os dias de hoje como um "[...] cortejo triunfal [...]" (Benjamin, 1994a, p. 225) em que os vencedores desdenham e zombam daqueles que foram derrotados. É preciso então, arrancar da tradição esse elemento de conformismo e recuperar *as contradições ainda vivas deste passado*, pois

5 Larrosa (2002) cita ainda como a falta de tempo e o excesso de trabalho.

*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

estas possibilitam que, no momento presente, sejam vislumbrados outros futuros possíveis (Benjamin, 1994d).

Mais uma vez vemos como a tradição apresenta-se na forma de elementos contrários.

Assim, a transmissão da tradição, na forma de bens culturais, traz consigo não só a alegria daqueles que venceram, como também as dores e o sofrimento dos vencidos. Nesse sentido, afirma Benjamin, todos os bens culturais:

> Devem a sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura (Benjamin, 1994d, p. 225).

A tradição, seus bens culturais, e o próprio processo de sua transmissão trazem a marca das gerações que lutaram, de seus desejos de vencer, de construir um mundo melhor. Ao mesmo tempo, porém, elas trazem a marca daqueles que venceram, constituindo-se também como elemento de justificação de sua dominação.

Enquanto o acento em "O narrador" recai sobre a ideia de uma tradição e um passado que não estão imobilizados, em "Experiência e pobreza" uma questão muito importante é a de instituir ou valorizar a novidade no momento em que essa tradição tornou-se um peso morto (Benjamin, 1994a, p. 115). Daí a utilização do termo barbárie usado em sentido duplo.

De um lado, Benjamin identifica a barbárie com este momento em que a experiência comunicável e coletiva, por tornar-se apenas repetitiva, deixa de possibilitar a construção de novas perspectivas. Mas, ao mesmo tempo, este também é um "[...] conceito novo e positivo de barbárie" (Benjamin, 1994a, p. 116), pois é a partir da pobreza da experiência que o bárbaro é impulsionado a " [...] partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para esquerda" (Benjamin, 1994a, p. 116).

Nossa experiência tornou-se pobre. Entretanto, este é o aspecto positivo da barbárie, a constatação dessa pobreza instiga o homem a inventar, a criar uma nova tradição. A invenção dessa nova tradição exige o abandono de uma determinada tradição que agora parece um peso morto e que se estabelece como um compromisso com o presente.

Podemos avaliar como o compromisso com o presente se manifesta em Benjamin em sua análise sobre as relações entre a arte e a técnica na modernidade em seu texto "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica" (Benjamin, 1994b). O desenvolvimento técnico permitiu uma forma de reprodução das obras de arte distinta daquelas até então existentes.

A obra de arte, reproduzida em grande quantidade, perde a sua aura, aquilo que lhe confere particularidade. Cada obra tem uma existência, uma história única, ao longo da qual sofre transformações (na estrutura física e na forma como se insere nas relações sociais de propriedade). É essa autenticidade que não acompanha a sua reprodução técnica que "[...] destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial" (Benjamin, 1994b, p. 168).

Mas Benjamin não vê esse processo como intrinsecamente negativo, como um desvirtuamento ou uma degeneração da verdadeira arte. Isso ocorre por dois motivos. De um lado, a utilização da técnica confere maior autonomia à reprodução, permitindo que sejam acentuados ou destacados aspectos que não ganhariam destaque na reprodução manual. De outro lado, a reprodução técnica pode permitir que a cópia ocupe espaços que não poderiam ser ocupados pelo original. Desse modo, a reprodutibilidade técnica abala a tradição e abre caminho para a "[...] renovação da humanidade [...]" (Benjamin, 1994b, p. 169).

A destruição da aura e a existência de novas forma de reprodução técnica ocorrem ao mesmo tempo em que há uma modificação na forma de percepção. Como afirma Benjamin, "[...]a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência" (Benjamin,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 121-132, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1417090915

1994b, p. 169). A percepção depende não só de características naturais, mas também históricas.

Entretanto, o desenvolvimento da técnica em nossa sociedade fez com que aos olhos do homem moderno, ela se apresente como algo que, em certo sentido, lhe é estranho. Ele a inventou, mas não a controla, sentindo-a como uma segunda natureza. Como consequência, o homem, assim como fez em relação à natureza primitiva, deve aprender como se relacionar com ela. Deriva daí o caráter positivo de algumas das novas produções culturais de massa, como, por exemplo, o cinema. De um lado, o cinema tem seu valor ligado à "(...) liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura" (Benjamin, 1994b, p. 169). De outro lado, suas produções possibilitam ao homem exercitar novas formas de percepção e de reação, originadas da crescente importância em sua vida do aparelho técnico.

Essa função do cinema é mais detalhada por Benjamin (1994b) a partir da comparação entre as imagens cinematográficas e uma pintura. Uma tela convida o espectador a contemplá-la. Ao observá-la, ele deve entregar-se aos seus pensamentos, instaurando, diríamos nós, um tempo lento. A imagem do cinema produz outra reação no espectador. Mal ele percebeu uma imagem e ela já foi substituída por outra. Seu processo de reflexão associado àquela imagem mal se iniciou e já foi interrompido. Isso leva o cinema a produzir um efeito de choque que deve ser interrompido por um excesso de atenção. Daí a afirmação de que o cinema corresponderia "[...] aos perigos existencias mais intensos com os quais se defronta o homem contemporâneo" (Benjamin, 1994b, p. 192). Todo seu valor está relacionado às transformações no processo perceptivo.

Tal polêmica encobre uma importante consequência dessas transformações históricas que emanciparam a arte de seus fundamentos de culto. O desenvolvimento da técnica havia alterado a própria natureza da arte, ou seja, produziu a sua "*refuncionalização*". Com isso, a função social da arte sofre uma modificação. Ela não se funda mais no ritual, mas, antes, na política.

Não seria, pois, um aspecto intrínseco da tecnologia estar associada à dominação e à necessária liquidação da experiência em seu sentido forte. O que Benjamin aponta é para a possibilidade de estabelecer densidade em nossas experiências em um mundo marcado por novos ritmos.

Essas reflexões de Benjamin que aqui resumimos nos permitem afastar qualquer traço de nostalgia em sua obra. Ele apresenta-se, assim, como um autor profundamente engajado na reflexão sobre o seu tempo, na sua compreensão, sem abandonar qualquer tema, mesmo aqueles que poderiam ser tomados por mais "insignificantes". De outro lado, essa reflexão se pauta em um compromisso ético, ancorado no legado de luta das gerações passadas, de uma determinada concepção de tradição que não deseja reforçar o poder dos vitoriosos. Só este posicionamento de valorizar o presente sem renegar o passado já o faz admirável.

4. Reflexões

As reflexões contidas nos escritos de Benjamin foram realizadas em um momento histórico diferente daquele que agora vivo. Nesse sentido, não me cabe buscar nelas um remédio para solucionar os desafios que me são apresentados no momento atual, principalmente aqueles que me interessam mais de perto e que estão relacionados à prática educativa. Seria mesmo temeroso e totalmente contrário ao espírito de sua obra realizar tal comparação, ou supor uma continuidade entre esses dois momentos. No entanto, parece-me que, em seus escritos, posso encontrar determinados elementos para balizar, ou instigar uma reflexão sobre o tema abordado neste texto.

Em primeiro lugar, parece-me de fundamental importância refletirmos sobre minha relação, como educador que sou, com as novas gerações. Se, por um lado, posso me identificar como sendo um depositário de uma determinada tradição calcada em uma cultura denominada erudita, clássica ou letrada, e em uma experiência de vida, devo pensar também

sobre o significado desse pertencimento[6]. Possibilitaria ele a assunção de uma posição de superioridade em relação às experiências das novas gerações?

Acredito que, na maioria dos casos, somos caudatários daquele tipo de "grande experiência" a que se refere Benjamin. Não me parece correto afirmar que o discurso dos educadores sobre os condicionamentos de sua prática exclui totalmente a consideração sobre características do mundo moderno. Nele estão presentes as modificações no contexto familiar, o surgimento de novas tecnologias e a percepção de que o jovem de hoje não é idêntico ao de outros tempos, ou diríamos melhor, iguais a nós mesmos quando éramos jovens.

Entretanto, mesmo quando esses fatores são levados em conta, eles o são majoritariamente de um ponto de vista negativo. Não há uma atitude de pensar essas mudanças a não ser do ponto de vista da crise. Ou seja, eles remetem necessariamente a uma formulação negativa. Nesse sentido, continuamos a avaliar aquilo que as novas gerações experimentam do ponto de vista de nossa experiência, de nosso tempo e daquilo que julgamos como correto.

Defrontados com as novas gerações, continuamos a lhes apontar a nossa experiência.

"No meu tempo...", "a escola pública era de qualidade", "os alunos estudavam e eram cobrados por seus professores", "a educação fazia a diferença", "não havia tantas facilidades", "o aluno lia", "o aluno era educado", "a família estava na escola", etc. Percebo que esse passado de "ouro" ainda é a referência para muitos de nós. A presença de tal passado mítico, imobilizado e sempre presente, é um impedimento para que possamos sequer perceber aquilo que os jovens experimentam hoje.

É claro também que, como professor, ou seja, como representante das gerações que me antecederam sinto-me responsável pelo futuro de meus jovens alunos. Minha prática, por mais questionada e questionável que seja é, assim como a de outros colegas, realizada por acreditar que tenho um compromisso com cada jovem com quem convivo e que estou implicado naquilo que irá lhe acontecer para o melhor ou para o pior.

Entretanto, devemos também perceber que muitas das dificuldades que vivemos para poder fundar um diálogo entre as gerações deriva da força que muitos de nós ainda concebemos a esse passado mítico e, como consequência, na autoridade daqueles que nele viveram, que o experimentaram, ou seja, de nós mesmos.

Daí a importância de uma reflexão sobre o presente, apontada por Benjamin como tão necessária. Não basta perceber que mudanças ocorreram. É necessário avaliar os seus efeitos sobre a experiência das novas gerações, o que exige um compromisso de parte das gerações mais velhas em conferir positividade à experiência dos mais jovens.

Reconheço que ser jovem hoje é uma experiência muito diferente daquela de ter sido jovem há 25, 30 anos. Mesmo a minha geração, que já foi embalada pelas imagens da televisão, encontra-se hoje diante de um mundo completamente distinto. O que interessa aos jovens de hoje? Que aspectos da modernidade são por eles valorizados? Como eles os vivenciam?

Quais são suas angústias? Quais são as suas fantasias? Que elementos hoje mediam a construção de sua identidade e de sua subjetividade? Responder a tais perguntas é buscar entender as novas gerações. É, também, construir pontes, criar uma possibilidade de diálogo.

Ao mesmo tempo, isso possibilitaria às gerações mais velhas, perceber como também aponta Benjamin, o caráter dinâmico da tradição, ou seja, de que modo ela se transforma. Embora alguns elementos podem ainda parecer os mesmos, na realidade estão tendo seu papel alterado, pois passam a se inserir em um novo contexto produzido por essas transformações. No caso específico da educação, tais modificações têm incidido sobre a própria definição do trabalho escolar.

Mais ainda, cabe-nos perceber que, mesmo

6 Devo salientar que a compreensão da relação entre professores e alunos a partir do conceito de geração exige uma reflexão mais cuidadosa. Professores recém formados, ao entrarem para o magistério, passam a adotar um discurso que é comum aos professores que já atuam há muito mais tempo. Assim, neste trabalho, geração está sendo utilizada para acentuar certas continuidades no discurso dos docentes que não estão necessariamente relacionados à questão geracional.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 121-132, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1417090915

algumas das práticas que merecem nossa aprovação como sendo representantes de uma verdadeira educação, estão, na realidade, sendo profundamente alteradas e ganhando novos significados. Continuamos a afirmar que nossos alunos não se interessam pela leitura e pela escrita. Mais ainda, que tecnologias como o computador e o uso da Internet são responsáveis diretos por essa falta de interesse.

Não se pode abandonar todo o legado positivo que permanece como conquista da humanidade. Em relação a ele temos uma dupla responsabilidade como educadores e como representantes daquilo que o passado pode nos proporcionar como força contestadora. Tal legado é que nos permite também assumir o papel crítico em relação às novas produções dos jovens, uma crítica, uma valoração, um *julgamento*, baseados sempre na perspectiva da emancipação, do diálogo e do respeito.

Posso admitir que a escola em que trabalho parou, sim, no tempo. Que a educação que recebi, da forma pela qual recebi, hoje não está mais adequada aos novos tempos e aos novos jovens. Mas não questiono a importância da escola na construção de competências fundamentais para que nossos alunos possam apropriar-se de tudo o que de mais significativo produzimos.

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de conhecer as novas produções culturais aos quais alguns jovens estão vinculados. É esse diálogo comprometido que possibilita o reconhecimento dos aspectos que nos tocam, nos passam, ou seja, que são significativos na medida que possibilitam um compromisso com um homem melhor e, como consequência, com um mundo melhor.

Como educador, devo me comprometer com a construção de tal experiência que requer :

> À beira de outro mar, outro oleiro se aposenta, em seus anos finais.
>
> Seus olhos se cobrem de névoa, suas mãos tremem: chegou a hora do adeus. Então acontece a cerimônia de iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua melhor peça. Assim, manda a tradição, entre os índios do noroeste da América: o artista que se despede entrega sua obra prima ao artista que se apresenta.
>
> E o oleiro jovem não guarda esta peça perfeita para contemplá-la e admirá-la: a espatifa contra o solo, a quebra em mil pedaços, recolhe os pedacinhos e os incorpora à sua própria argila. (Galeano, 2007 , p. 86)

Cabe-me buscar um caminho, decerto nada fácil, entre as duas posições citadas no início deste trabalho: um caminho entre o "desprezo aos jovens", baseada na supervalorização da experiência e da autoridade dos mais velhos, e a prática de "adulá-los", supondo que nossa experiência é vazia e nada teria de acrescentar às novas gerações.

Isso supõe um difícil meio termo em que, de um lado, não posso supervalorizar a "minha tradição" em detrimento daquilo que as novas gerações têm vivido, ao mesmo tempo em que não posso supervalorizar a "vivência dessas gerações", considerando que nada tenha a lhes dizer.

Se abdicar do papel de educador, formal ou não, estarei abrindo mão também da possibilidade de transmissão daquela força transformadora a que se refere Benjamin passada a cada nova geração. O autor aponta para a dificuldade de constituição de uma experiência plena na modernidade, mas não para sua total impossibilidade. Por isso, creio que devo comprometer-me com a valorização daquilo que de melhor fomos capazes de transmitir de nosso legado cultural. Não acredito, talvez por vício de formação, na possibilidade de que cada geração possa começar seu caminho sem levar em consideração tudo o que foi feito antes dela[7]. Defendo, sim, essa ligação.

Termino com uma profissão de fé. Acredito que aquilo que produzimos de melhor deve ser incorporado às produções das novas gerações, não da mesma forma que um objeto valioso é herdado, devendo ser mantido sempre idêntico a si mesmo pelo resto dos tempos. Da mesma forma que a melhor obra do velho oleiro, desejo ver toda esta parte significativa de nosso legado

7 Pasolini (1990) afirma que "um homem de cultura (...) só pode estar extremamente adiantado ou extremamente atrasado, ou ambas as coisas ao mesmo tempo." Tal posição lhe confere um papel privilegiado na medida em que o presente, no qual estão inseridos os jovens, só pode ser vivido, pois este possui apenas a linguagem das coisas. Pasolini reivindica, dessa forma, para o passado um papel de importância, pois é a partir dele que as gerações mais velhas distanciam-se do presente, não assimilando-o como natural.

*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

cultural transformar-se em nova tradição, pontuando as novas produções culturais das novas gerações.

Referências

Benjamin, W. (1970). *Sobre o programa de uma filosofia vindoura.* Caracas: Monte Ávila, C. A.

Benjamin, W. (1984a). *Experiência. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Summus.

Benjamin, W. (1984b). *A posição religiosa da nova juventude. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Summus.

Benjamin, W. (1984c). *A vida dos estudantes. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Summus.

Benjamin, W. (1994a). *Experiência e pobreza. Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1994b). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.* São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1994c). *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.* São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1994d). *Sobre o conceito de história.* São Paulo: Brasiliense.

Galeano, E. (2007). *As palavras andantes.* Porto Alegre: LP&M.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, (19), pp. 20-19.*

Muricy, K. (1999). *Alegorias da Dialética.* Rio de Janeiro: Relumé Dumará.

Pasolini, P. P. (1990). *Os jovens infelizes.* São Paulo: Brasiliense.

Quintana, M. (1986). *A vaca e o hipogrifo.* São Paulo: Círculo do Livro.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 121-132, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1417090915

Referencia para citar este artículo: Gómez-Esteban, J. H. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 133-144.

El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social*

Jairo Hernando Gómez-Esteban*
Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en abril 7 de 2015; artículo aceptado en agosto 11 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *En este trabajo presento una propuesta metodológica para abordar, registrar y recuperar el acontecimiento. Después de realizar una revisión de las limitaciones que las teorías de la relación individuo-sociedad tienen para entender el acontecimiento como una experiencia de sentido que puede producir unos modos de existencia completamente diferentes a los que se mantenían, propongo unas estrategias metodológicas para recuperar el acontecimiento, que se inscriben en una perspectiva geopolítica y cultural concreta y, por tanto, en una articulación con las estructuras sociales y el devenir histórico.*

Palabras clave autor: subjetivación política, subjetividad afirmativa, acontecimiento.

Event as a methodological category of social research

• ***Abstract (descriptive):*** *This article involves a methodological proposal to address, register and recuperate event as a category in social research. After reviewing the limitations of theories on the individual-society relationship in order to understand event as an experience of meaning that can produce ways of existence that are completely different from those that were held, some methodological strategies to recuperate the event are proposed by the authors. These are based on a concrete political and cultural perspective, and as a result, involve an articulation with social structures and the socio-historical process.*

Key words author: political subjectivization, assertive subjectivity, event.

O acontecimento como categoría metodológica de investigação social

• ***Resumo (descritivo):*** *Este trabalho apresenta uma proposta metodológica para abordar, registrar e recuperar o acontecimento. Depois de realizar uma revisão das limitações que as teorias da relação indivíduo-sociedade têm para entender o acontecimento como uma experiência de sentido que pode produzir modos de existência completamente diferentes aos que se mantinham, propõe-se estratégias metodológicas para recuperar o acontecimento, as quais estão inseridas em uma perspectiva geopolítica e cultural concreta e, portanto, em uma articulação com as estruturas sociais e o futuro histórico.*

Palavras-chave do autor: subjetivação política, subjetividade afirmativa, acontecimento.

---

* Este artículo es una **revisión de tema** y se inscribe en el área de Ciencias Sociales Interdisciplinarias y la subárea de Metodología de investigación social como una propuesta metodológica para abordar, registrar y recuperar el acontecimiento.

** Doctor en Educación. Magíster en Sociología de la Educación. Psicólogo. Profesor Titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de la Red Clacso en Subjetividades Políticas. Miembro del Grupo Vivencias adscrito a Colciencias. Correo electrónico: jairogo50@gmail.com

*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

-Introducción. -1. ¿Socialización, individuación o subjetivación? -2. El acontecimiento como documento biográfico. -3. Estrategias metodológicas de la biografía del acontecimiento. -a. El epífano. -b. La ficcionalización de la biografía. -Lista de referencias.

Introducción

Si entendemos que el acontecimiento es aquello que acaece intempestivamente en el discurrir de la vida de un individuo, y tarde o temprano su efecto transformará radicalmente su experiencia y su ser-en-el-mundo, ello demuestra que el método biográfico y las historias de vida deben empezar a considerarlo como una categoría metodológica imprescindible que requiere traducirse en estrategias concretas para la investigación empírica. En efecto, la singularidad del acontecimiento, su carencia de nexos causales lógicos, su irrupción inesperada e imprevista, su carácter contingente y discontinuo, exigen nuevos procedimientos metodológicos que posibiliten *recuperarlo*, hacerlo inteligible, darle voz a lo indecible que él supone; en una palabra, narrarlo.

Pero la traducción metodológica de la categoría de acontecimiento no puede estar desligada de una perspectiva epistemológica y sociológica de la biografía y, sobre todo, de las relaciones entre individuo y sociedad. Es por eso que antes de proponer unas estrategias metodológicas, se hace necesaria una discusión previa de las diversas formas como las Ciencias Sociales y la filosofía han entendido estas relaciones, las cuales se han agrupado -siguiendo a Martuccelli (2013)- en tres grandes categorías: socialización, individuación y subjetivación. Cada una de estas categorías no solo concibe las relaciones individuo-sociedad de manera particular -sin olvidar que al interior de cada una también hay profundas diferencias entre sus diversas tendencias-, sino también, y quizás esto es más importante, cada una concibe al sujeto y la subjetividad -es decir, los *lugares* y los *cuerpos* en que se produce el acontecimiento por antonomasia- de manera diferente. Esta discusión no soslaya un problema y una realidad que, a mi juicio, es apabullante y constituye el motor principal de este trabajo: el carácter anómico, desarticulado y deslegitimado de las instituciones sociales actuales en América Latina y gran parte del mundo, en el que se realiza esa relación entre individuo y sociedad.

1. ¿Socialización, individuación o subjetivación?

La manera más convencional de entender la *socialización* es como el proceso mediante el cual los seres humanos nos integramos a una sociedad a través de la adquisición de un determinado tipo de competencias y habilidades, lo que nos permite convivir bajo los parámetros que dicha sociedad exige[1]. Dicho proceso de adquisición implica, por principio, la interiorización de normas, valores y signos -es decir, de un ordenamiento jurídico, una ética y un lenguaje- como componentes básicos de cualquier comunidad o colectivo social. En sus comienzos, las ciencias sociales se ocuparon más del papel que juega la socialización en los procesos de control y sujetación social; hoy en día, por el contrario, se entiende más como "una construcción intersubjetiva que se da en tiempos y espacios sociales e históricos particulares; además del importante papel de las redes de interacción en la construcción social del sujeto político" (Alvarado, Ospina & Botero, 2012, p. 90); es decir, que la socialización ha dejado de ser vista como un proceso vertical y, en buena medida, pasivo y unilateral, para asumirse de manera interactiva, lateral y horizontal, en el cual los diversos agentes y agencias de socialización están distribuidos a lo largo y ancho del espectro social que, a su vez, ofrecen un amplio abanico de opciones de socialización, y desde los cuales se ejerce una influencia que depende más de factores coyunturales, aleatorios y contextuales, y no únicamente estructurales

1 El concepto de socialización aparece por primera vez en 1828 en el Oxford Dictionary. Allí es definido del siguiente modo: "to render social, to make fit for living in society"; es decir, que desde su formulación inicial ha tenido una connotación coactiva que busca "hacer encajar" al individuo en la sociedad. Habría que señalar otro significado de socialización que fue empleado en los países socialistas para describir las nuevas formas de producción colectiva socialista que reemplazaban la economía privada de cuño capitalista, es decir, la referida a la socialización de los medios de producción (Korsch, 1975).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 133-144, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

-como la familia o la escuela-, que era como se entendía anteriormente la socialización.

Ahora bien, uno de los aspectos que las teorías tradicionales de la socialización han subrayado ha sido el del papel que juegan las relaciones primarias madre-hijo/hija y que, si bien es cierto siguen teniendo importancia, principalmente en psicología y psicoanálisis, es claro que ya no ostentan la prevalencia que antes se les otorgaba. En efecto, el carácter diferencial de la socialización, en la que inciden no solo el género, la edad y muchas otras variables sociales, sino principalmente *la contingencia de los acontecimientos* y las experiencias de los individuos, demuestra que los seres humanos, en función de sus grupos de pertenencia, no solo no interiorizamos de la misma manera los mismos modelos culturales, sino que, en sociedades anómicas como las nuestras, la socialización deja de ser el mecanismo principal de integración a la sociedad, para convertirse en un proceso de antagonismo ante una normatividad y una ética espurias, de oposición frente a un mundo desigual e injusto, o de resistencia frente a una sociedad excluyente y opresora. De esta forma, la socialización no solo adquiere dimensiones plurales y contradictorias por la multiplicidad de formas en que experimentamos los acontecimientos subjetivos, sino que, eventualmente, puede convertirse en un proceso diametralmente opuesto para el que fue pensado: rechazar cualquier forma de incorporación social, "no encajar" en ninguno de los compartimientos sociales establecidos, "desviarse" de las normas instituidas; en síntesis, la socialización terminaría asumiéndose como un proceso de *desavenimiento con el mundo*[2], de desasimiento del otro generalizado. En consecuencia, ante esta situación de anomia, labilidad y riesgo de las sociedades contemporáneas, falta ver si el concepto de socialización se sostiene o, por el contrario, se hace necesario buscar otra categoría que incorpore estas nuevas emergencias de la subjetividad y estas nuevas relaciones que el individuo -sobre todo el excluido, el estigmatizado, el pobre y el diferente- ha comenzado a desarrollar con la sociedad.

Una categoría que intenta superar las limitaciones de la de socialización es la de *individuación* o individualización. De amplia tradición en sociología aunque mucho menos en psicología, la individuación fue concebida como el proceso mediante el cual los individuos se relacionan con las estructuras sociales que, por principio, están ligadas a cambios históricos, políticos, económicos y sociales. En términos de Wright-Mills (1961) -uno de sus grandes y clásicos exponentes-,

> (…) la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias,

nos demuestra que solo en esa interacción entre biografía e historia es que podemos entender la vida interior y la trayectoria exterior de la diversidad de individuos de una sociedad.

Pero esta interacción entre biografía e historia no puede reducirse al simple autoconocimiento de los individuos de su situación concreta. Autores como Giddens (1994) y Beck y Beck-Gernsheim (2003), han mostrado cómo las instituciones sociales -el trabajo, la escuela, la familia- ya no presentan la misma influencia ni capacidad de transmisión de los códigos éticos ni de las normas de acción que otrora tenían y, por tanto, corresponde a los propios individuos darles un sentido por sí mismos a sus trayectorias biográficas mediante la reflexividad y la autoconfrontación permanentes. Ahora bien, lo anterior no quiere decir que en el análisis social se desdibuje o se pierda el núcleo de esta perspectiva, sino

2 Una teoría psicoanalítica que aún sigue teniendo mucha vigencia es la de Alfred Lorenzer (2001) en la que el concepto de "avenimiento" es nuclear y se refiere a la situación interaccional profunda que se da entre madre e hijo y en la cual ambos regulan recíprocamente su comportamiento con base en las reacciones, la percepción de las mismas y la respuesta explícita ofrecida al otro. De esta forma, el aspecto central de la teoría es la reciprocidad en la que recibir significa aceptar y tomar lo que se da. En las sociedades anómicas, como se verá más adelante, esta reciprocidad y "avenimiento" son puestos en tela de juicio y, en la mayoría de casos, rechazado durante la llamada "socialización secundaria", no solo por el amplio abanico de opciones y elecciones que tiene el niño o la niña, sino porque desde muy pronto ha entendido que las relaciones de poder excluyen cualquier posibilidad de reciprocidad real tanto para él o ella como para la propia madre.

*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

que la atención se concentra ahora en las consecuencias del impacto y en el efecto que tienen los cambios históricos en los individuos, y las formas de individuación que se adoptan en cada periodo histórico.

> En este marco, la incertidumbre o los riesgos, las trasformaciones identitarias, las metamorfosis urbanas o familiares, los cambios en el consumo o en las prácticas alimentarias son entendidos como elementos claves de una condición histórica específica de una fase de la modernidad. Y es desde estas dimensiones estructurales que se piensan los perfiles individuales (Martuccelli, 2013, p. 207).

Como se ve, en esta perspectiva estructural el análisis de los impactos sociales sobre el individuo se realiza desde su propia historicidad, lo cual constituye una dimensión imprescindible para entender los procesos de individuación. No obstante, su desestimación de la singularidad y la subjetivación en una sociedad cada vez más marcada por la desarticulación, la contingencia y el vacío (Lipovetsky, 1986), deja un interrogante que, a la luz de las emergencias políticas del "espinoso sujeto" contemporáneo, resulta imposible de soslayar.

Un intento de abordar este problema de la singularidad y la contingencia del acontecimiento en el proceso de individuación desde una perspectiva macrosocial y estructural, es la de Danilo Martuccelli con su tesis de las pruebas estructurales. Con el propósito de articular los procesos societales con las experiencias personales, este sociólogo francés define las pruebas como "desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación" (Martuccelli, 2013, p. 215). Para él, las pruebas tienen cuatro grandes características: a) Tienen una dimensión narrativa en tanto que se comprende la propia vida como una sucesión permanente de puestas a prueba, esto es, la vida como una aventura permanente; b) Los actores están obligados, por razones estructurales, a enfrentar estas pruebas, las cuales tienden a ser vividas como irreductiblemente personales; c) Las pruebas son selectivas, y como tales, son sometidas a procesos de evaluación. Su aprobación o desaprobación explicaría "el juego diferencial que se vincula con las distintas características sociales de los individuos" (p. 216); y d) Las pruebas no designan cualquier tipo de desafío o problema vivencial; se circunscriben a los grandes retos estructurales de una sociedad.

El esfuerzo de este autor por relacionar la biografía con los aspectos estructurales de la sociedad resulta bastante notable, máxime si se tiene en cuenta su insistencia en el hecho de que no existe un vínculo unidireccional entre los diferentes niveles sociales y, en consecuencia, a pesar de que las pruebas son comunes a todos los actores, estos pueden difractarse en función de los diferentes contextos de la vida. No obstante, creo que el problema de la singularización y el acontecimiento no queda resuelto con esta propuesta, ya que su renuencia a aceptar la multiplicidad de agenciamientos subjetivos de la individuación que no necesariamente son estructurales -como los que se producen en los sueños, en el cuerpo, en la sexualidad, en una adscripción identitaria-, pueden ser mucho más decisivos en la biografía de un individuo que la forma como se asuma las pruebas estructurales que la sociedad le impone a sus individuos. Ese énfasis en los agenciamientos y en los acontecimientos que producen emplazamientos y transformaciones en los individuos, es lo que intenta satisfacer las teorías de la subjetivación.

En términos muy esquemáticos se puede considerar cuatro grandes perspectivas de la *subjetivación*: la derivada de la denominada "hipótesis de la represión", la marxista, la fenomenológica y la posestructuralista. Las teorías derivadas de la hipótesis de la represión son, quizás, las que más han tenido impacto a lo largo de la historia de la humanidad, no solo porque la hipótesis pudo operar y verificarse empíricamente durante muchos siglos, sino por la venerable lista de autores que, desde sus respectivos planteamientos, se suscribieron a ella: Platón, Kant, Rousseau, Freud, Durkheim, Elias, Kelsen y un largo etcétera en las artes y las religiones. La hipótesis, que hoy hace sonreír a cualquier adolescente de barriada o conectado a las redes sociales, es de una

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 133-144, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

simpleza abrumadora: para incorporarse a la sociedad, para constituirse como sujeto de reconocimiento, para ser un sujeto -ciudadano o ciudadana- sano, con derechos y deberes, aceptado por su comunidad, debe *reprimir* sus instintos biológicos, sus pasiones más desmedidas, sus tendencias atávicas; en una palabra, debe reprimir el cuerpo. Cada autor o religión, con su propio lenguaje, propone, en últimas, una tríada de controles básicos: el autocontrol sobre sí mismo; el control de las relaciones interpersonales, que es la base de la organización social; y el control sobre la naturaleza, que garantiza su supervivencia como especie. La hipótesis se podría resumir así: sin represión no hay sujeto, sin sujeto no hay humanidad, y sin humanidad no hay mundo. Por tanto, es la hipótesis más radicalmente antropocéntrica que se haya asumido como axioma y, por la cual, hoy en día, apoyados en los planteamientos de Foucault, tal vez su principal detractor y denunciador, las críticas a esta hipótesis estén antecedidas por el prefijo bio: biopolítica, biohistoria, biogobernabilidad, etc.

Desde la perspectiva fenomenológica, la subjetividad -y por derivación, la subjetivación-, es indisociable de la conciencia. Ahora bien, a pesar de que haya sido Husserl quien sistematizó esta corriente filosófica, fue William James quien primero indagó sobre esta relación. En efecto, para este autor "el carácter subjetivo privado y fluctuante de la experiencia personal se constituye en el principal garante de la idea de la conciencia como unidad" (Domínguez & Yáñez, 2013), es decir, que la noción de conciencia no solo nos permite la sensación de agencia y centro de nuestros acontecimientos -y, por tanto, una idea de un yo integrador-, sino que dicha sensación es subjetiva, intrínseca a la autoridad de la primera persona.

Esta noción de subjetividad asociada a la conciencia como flujo interior, es abandonada por la sociología fenomenológica (Schütz, 1979, Berger & Luckman, 1978), y reemplazada por la idea de intersubjetividad mediada por el lenguaje y la comunicación, por la construcción de sentidos y significados compartidos y por el vivir concreto en una comunidad social e histórica que posee unos universos simbólicos determinados. En este sentido, constituirse como sujeto solo es posible en la interacción, en la comunicación y la alteridad; es el otro quien reafirma mi yo, y con quien se construye la realidad social. Como afirma Schütz,

> (…) al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra (Schütz,1979, p. 39).

Otra forma de entender la subjetivación es la que se realiza desde el marxismo, la cual está asociada estrechamente a la noción de sujeto colectivo y a un proyecto de emancipación. No obstante, dicha acepción ha tenido mutaciones desde su formulación inicial, principalmente en lo que se refiere a los movimientos sociales -los nuevos sujetos colectivos- en los cuales las reivindicaciones se juegan en nuevos campos de acción y ejercicio político que desbordan las lógicas del poder central, y se mueven más en una correlación de fuerzas múltiples que en una lucha de clases antagónicas. Ahora de lo que se trata es de integrar formas singulares de subjetivación -y en consecuencia de emancipación individual- a esos nuevos movimientos sociales. De esta forma, ya sean experiencias de mujeres, de minorías étnicas o sexuales, de colectivos de jóvenes o de agrupaciones contraculturales, lo que se busca siempre es delimitar, en sus diferencias, los procesos de subjetivación colectiva. Es por eso que se privilegia en su análisis la multiplicidad y la diferencia, las luchas minoritarias, cotidianas y locales en contra de las políticas impuestas por el Estado, dando lugar a una micropolítica que se ocupa más de lo emergente que de lo establecido.

Una de las mayores críticas y rupturas que tuvo la idea de la subjetivación marxista en su forma tradicional se dio en los años setentas a partir de lo que se denominó "la muerte del sujeto". La reacción contra las filosofías de la

*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

conciencia, el auge estructuralista de abolir al sujeto y concentrarse en las estructuras, y las críticas a cualquier forma de humanismo -Heidegger, Althusser, Foucault-, crearon el caldo de cultivo para que se diera un antisubjetivismo, un antihistoricismo y un antihumanismo que consideraban que el ser humano ya no hablaba ni pensaba sino que era hablado y pensado por el lenguaje, de tal forma que no se hablara de sujetos de carne y hueso sino de discursos, enunciados y textos. Es en este contexto de rupturas y replanteamientos que se erige la figura de Michel Foucault, quien, en sus últimos planteamientos, hizo una reformulación de la subjetividad a partir de su concepto de gubernamentalidad. Delimitar y señalar nuevas formas y principios de sujeción y, al mismo tiempo, identificar y mostrar nuevos lugares de resistencia y autonomía, es el esfuerzo en que se concentran muchos de los herederos de las tesis foucaulteanas (Butler, 2001, Hardt & Negri, 2004); y otros, como en el caso de la micropolítica, tratan de establecer vínculos entre los procesos de subjetivación individual y los nuevos movimientos sociales.

Derivada de esa doble condición del sujeto sujetado y autónomo, la teoría de la subjetivación posestructuralista alcanza su máxima expresión en los planteamientos de autores como Deleuze y Guattari. A partir de una gran cantidad de referencias literarias, y apoyados en la teoría de sistemas de Gregory Bateson y la filosofía de Nietzsche, Bergson y Spinoza, con un lenguaje críptico, reiterativo y recargado de metáforas -así ellos insistan en que lo que hacen son conceptos-, estos dos filósofos emprenden una tarea de "demolición"[3] del sujeto moderno y racionalista anclado en la búsqueda de absolutos y verdades fijas e inmutables. Es por esto que, para estos autores, cualquier ontología esencialista y noción de sujeto estable y permanente, les resulte un obstáculo y un anacronismo para la comprensión del incesante devenir en que se mueve la subjetividad nómada contemporánea. La subjetivación resulta, entonces, inherente a ese devenir que siempre está impugnando el presente porque es el lenguaje el que siempre fija los límites, siempre está buscando nuevas y variopintas identificaciones, una identidad infinita que puede ir del pasado al futuro, de lo más a lo menos, de lo excesivo a lo insuficiente, de lo pasivo a lo activo, de la causa al efecto (Deleuze, 1975). Por tanto, no puede haber identidades fijas sino devenires subjetivantes que se van singularizando en la incertidumbre y la apertura al acontecimiento, y en los cuales, conceptos como conciencia, yo o subjetividad, se revelan demasiado limitados para entender este proceso que a veces raya en lo inefable y lo paradójico[4].

Y raya en lo inefable y lo metafísico -no sin razón hay quienes, como Zizek (2006), que lo considerarán más cercano a la poesía zen, a la pintura de Jackson Pollock o a las películas de Hitchcock-, porque el devenir deleuzeano es un devenir sin ser ni cuerpo y, por ende, sin sujeto; es un "devenir-loco" en el que "los cuerpos han perdido su medida y ya no son más que simulacros" (Deleuze, 1975, p. 209), lo cual, como dice Zizek en el texto ya citado, lo convierte en un filósofo de lo virtual en el que el puro devenir, separado de la corporalidad, no pasa de un estado a otro sin producir un resultado final, tan solo busca expresar la fragilidad de un puro acontecimiento sin contexto causal. El devenir puro no tiene, entonces, nada que ver con la historia -ni con la Historia-, o al menos

3 "Evidentemente, toda vida es un proceso de demolición", dice F. Scott Fitzgerald al comienzo de El Crack-Up, su libro de ensayos y confesiones, en el que Deleuze (1975) se apoya para desarrollar conceptos -¿o siguen siendo metáforas?- como línea de fuga, grieta, desterritorialización y otros más. El relato de Fitzgerald no es otra cosa que su sumergimiento en el alcoholismo -el que Deleuze también padeció- en el que, aparte del sufrimiento que implica cualquier adicción, se revela, casi como en una epifanía, la multiplicidad y el acontecimiento, las zonas grises en las que se habita "en medio", en el "entre", lo que hace posible la experiencia del rizoma. Estas "desterritorializaciones" también se hallan presentes en la locura, en el suicidio o en el uso de sustancias psicoactivas; y la idea, según Deleuze, y a mi juicio muy improbable, es que dichas mutaciones y subjetivaciones se puedan realizar sin caer en ninguna autodestrucción a las que nos puede conducir nuestro lado oscuro.

4 Por ejemplo, para explicar la inmanencia dice que es "como pura corriente de conciencia a-subjetiva, conciencia pre-reflexiva impersonal, duración cualitativa de la conciencia sin yo" (Deleuze, 1995) ¿Qué quiere decir? Desafortunadamente esta verbosidad ampulosa y gorgoteante se apropió de algunos trabajos de este filósofo, lo que hizo que le valiera muchas críticas como las de la prestigiosa revista francesa Esprit, recién publicado El Anti-Edipo, en la que se ponía en duda que la fuerza liberadora del acontecimiento y el deseo fuera contra las estructuras capitalistas, tal y como ellos propusieron, y se plegara más al juego de la metafísica abstrusa y al ensimismamiento solipsista; sin hablar de la crítica por el excesivo uso de frases afirmadas sin demostración y repetidas hasta la saciedad.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 133-144, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

escapa a ésta, ya que ella "designa el conjunto de condiciones (por muy recientes que sean) de las que hay que desprenderse para devenir, es decir, para crear algo nuevo" (Deleuze, 1995, p. 267). Esta prescindencia del sujeto y el cuerpo, esta desestimación de la historia y de las estructuras sociales, este movimiento perpetuo hacia ninguna parte, esta identificación infinita y esquizoide, en fin, esta filosofía que se apoya en los delirios del borracho, del loco, del suicida y del brujo[5], es la que considera el acontecimiento como subjetivación, como acto de creación y nacimiento, como devenir puro hacia la multiplicidad y la involución, como un flujo eterno de mutaciones que se disuelven a sí mismas.

Después del balance realizado sobre estos tres conceptos de las Ciencias Sociales y la filosofía con relación a los que cada quien, desde sus heterogeneidades y correspondencias, ha intentado explicar el proceso que posibilita constituirnos como subjetividades y singularidades, la pregunta es, ¿cómo plantear una captura del acontecimiento que, sin caer en la evanescencia de los planteamientos deleuzeanos, ni en el reduccionismo primario del psicoanálisis y la "hipótesis de la represión", y sin perder de vista las determinaciones estructurales de la sociedad, pueda dar cuenta de las metamorfosis y *anamorfosis*[6] de la subjetividad, de sus potenciaciones y sus líneas de fuga no solo hacia lo afirmativo y vital sino también hacia otras formas de subjetivación o individuación de nuestro lado oscuro? Esta larga pregunta es la que intento responder en la siguiente sección, en la que presento los presupuestos de lo que sería una biografía del acontecimiento, donde retomo algunos de los planteamientos de esta discusión para hacer una propuesta metodológica de investigación *empírica* que dé cuenta de las diversas formas de recuperar el acontecimiento.

2. El Acontecimiento como documento biográfico

Hoy nadie discute la importancia del concepto de acontecimiento en la experiencia, no solo de individuos en permanentes "líneas de fuga", sino de cualquier persona *común y corriente* que vive una vida relativamente convencional. La diferencia estriba en la forma como se entienda y se asuma este concepto: o lo diluimos en una teoría prefigurada tipo Deleuze o Badiou, o lo consideramos como una *experiencia de sentido* que puede ser narrada, cartografiada e historizada; pero, sobre todo, *comprendida*. Porque, si bien es cierto que el acontecimiento no se explica a partir de relaciones meramente causales, ni presenta regularidades ni secuencias continuas, sí es posible hacerlo inteligible, conferirle sentido, hacerlo efectivo para nuestras ulteriores natalidades, incorporarlo a nuestro devenir singular, hacer que nos concierna y nos enriquezca; en fin, que podamos aprender de su carácter imprevisto e intempestivo y, de esa forma, abrirnos a éste incondicionalmente.

Entre los principales rasgos del acontecimiento está su carácter súbito, repentino, intempestivo, singular y, sobre todo, discontinuo y disruptivo. Un valor supremo del acontecimiento estriba en que, a través de su irrupción, tomamos *decisiones*. Ya sea por conocimientos previos o por una revelación imprevista e impensada, el acontecimiento condensa lo que hasta ese momento hemos llegado a ser, conduciéndonos inevitablemente a efectuar cambios en nuestro pensar y, sobre todo, en nuestro obrar. Pero dichos cambios no necesariamente tienen que ser "afirmativos" o positivos, conducentes a un mayor despliegue

5 La pasión de Deleuze por artistas que vivían en "líneas de fuga" permanentes, esto es, alcohólicos (Fitzgerald, Lowry, Pollock), esquizofrénicos (Artaud, Van Gogh), suicidas, asesinos y brujos -véase su sobreestimación y exaltación de personajes como el Lantier de La Bestia Humana de Zola (Deleuze, 1975), o de Randolph Carter, el brujo de A través de las puertas de la llave de plata de Lovecraft (Lee & Fisher, 2009, p. 43), sin olvidar que él mismo fue alcohólico, suicida y brujo, como lo destaca en la sección del capítulo 10 de Mil Mesetas bajo el encabezado "Recuerdos de un brujo", lo llevó a considerar que dichas formas de subjetivación eran las más "ilustrativas" de lo que es el acontecimiento como devenir-loco, como flujo evanescente hacia la nada. Algo parecido a lo que hizo Martín Lutero, según la conclusión de Erickson sobre su biografía: "Lutero elevó su propia neurosis dándole un carácter de universal, y luego trató de resolver para el mundo lo que no pudo resolver para sí"; o a lo que hizo Freud, quien a partir de las neurosis de sus pacientes creó una teoría del desarrollo psicosexual que pretendió universalizar al resto de la humanidad.

6 Anamorfosis: Término tomado de la teoría del arte y parafraseado para resaltar el hecho de que los cambios en la subjetividad no implican el paso de un nivel a otro más complejo, sino transformaciones que pueden ser confusas, irregulares o insólitas, según el punto de vista desde donde se miren.

*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

de nuestras potencias o desarrollo de nuestras virtudes, como pensarían los vitalistas y todas la filosofías afirmativas; el acontecimiento también nos puede llevar a la negación del mundo y de la vida, a la duda radical de todo y de todos, a la falta de fe y de confianza en los proyectos colectivos, a la liberación de todos los lastres que las falsas e hipócritas éticas y moralinas le han impuesto a la humanidad a través de la historia. En fin, las decisiones que pueden producir el acontecimiento, ya sea como una nueva natalidad o como una revelación, no solo pueden conducirnos hacia la redundante bondad del Bien, sino a la negación y a la duda que la mentalidad judeocristiana siempre ha asociado con el Mal[7].

Ahora bien, en la perpetua sucesión de instantes, en el tumulto incesante del devenir, el acontecimiento no tiene duración, queda suspendido en el tiempo y en el espacio, sólo es, está ahí para el ojo atento y para el oído despierto que, por infinidad de razones -que pueden ser biográficas, coyunturales o simplemente contingentes-, lo han presentido o, consciente o inconscientemente, se han predispuesto para su ocurrencia. Reconocer el acontecimiento puede hacerse de manera inmediata, pero también pueden transcurrir años para que, a través de una incubación larga y discontinua -muy parecida a la de los procesos creativos-, se revele al sujeto con toda su luminosidad. Pero ya sea como asociación de ideas, bien como razonamiento abductivo o transductivo[8], o como epifanía mística o estética, la *recuperación* del acontecimiento se constituye en el principal desafío del método biográfico y de las historias de vida, para dilucidar las decisiones más ocultas y silenciosas que la subjetividad ha tomado a lo largo de sus trayectorias vitales.

3. Estrategias metodológicas de la biografía del acontecimiento

¿Qué pasa cuando las estructuras sociales se han debilitado y perdido su fuerza homogeneizante, su propósito coercitivo y coactivo, sus funciones reguladoras y administrativas, y se ha convertido en una sociedad anómica, desinstitucionalizada, envuelta en un manto inexpugnable de corrupción, sumergida en la cultura mafiosa y el vaciamiento de la política, tal y como ocurre desde México hasta la Patagonia? (Girola, 2005). Pasan muchas cosas: se incrementan hasta su institucionalización el uso de la violencia para la preservación del poder, la proliferación de caudillismos de derecha e izquierda, la emergencia de economías subterráneas y paralelas, la banalización y frivolización de la cultura y de la religión, el desvanecimiento de las fronteras entre lo real, lo posible y lo necesario.

Se hace necesario indagar, entonces, en los acontecimientos que en este contexto latinoamericano concreto se puedan estar produciendo en sus habitantes, con miras a identificar sus expectativas, sus mundos posibles, sus proyectos frustrados y modos de existencia asumidos en un mundo que ha endurecido, mediante la violencia y la corrupción, las leyes de la selección natural y la supervivencia. Las estrategias para recuperar el acontecimiento que a continuación pongo a consideración, se inscriben en esta perspectiva geopolítica y cultural concreta y, por tanto, su articulación con las estructuras sociales y el devenir histórico es imprescindible.

a) *El epífano*

El término *epiphaneia* es de origen griego y se empleaba para designar las diversas formas en que los dioses se revelaban ante los mortales, o, también, para describir la manifestación

7 Es necesario subrayar que las decisiones que el acontecimiento provoca son, ante todo, decisiones éticas, y como tales se inscriben en el drama de la libertad de los seres humanos, lo cual inevitablemente los aboca en el problema del mal, y, como dice Safranski (2010, p. 14): "El mal no es ningún concepto: es más bien un nombre para lo amenazador, algo que sale al paso de la conciencia libre y que ella puede realizar".

8 El razonamiento abductivo fue propuesto por Ch, S. Peirce para designar las hipótesis que surgen a partir de la descripción de un hecho o fenómeno, al que también llamó pensamiento conjetural por ser la explicación más plausible cuando la deducción o la inducción no funcionan. Algunos consideran que es el razonamiento más utilizado por Sherlock Holmes para resolver sus casos. Por otro lado, el razonamiento transductivo puede entenderse desde dos perspectivas: la de Piaget, quien considera que va de lo particular a lo particular y de lo general a lo general, es decir, como un paso previo a la deducción y a la inducción. Y la de Gilbert Simondon (2009) como una operación física, biológica, mental o social por la cual una actividad se propaga en el interior de un dominio, en la que cada estructura constituida sirve de principio de constitución de la estructura siguiente.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 133-144, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1418110815

divina en una persona o en algún evento. Luego, en los primeros siglos del cristianismo, se empleó la palabra epifanía para referirse a la revelación de Cristo como hijo de Dios en su bautismo, y en tiempos actuales, la Iglesia Católica considera la epifanía como el festejo que celebra la adoración de Jesús por los Reyes Magos. No obstante, es el escritor irlandés, James Joyce, quien, por primera vez, emplea el término epifanía para referirse a la revelación de una verdad terrena y subjetiva que puede tener cualquier persona.

Para Joyce, la epifanía es "una súbita manifestación espiritual, bien sea en la vulgaridad del lenguaje y el gesto o en una fase memorable de la propia mente" (Valverde, 1982, citado por Botero, 1992). Joyce consideraba que, como hombre de letras, tenía que registrar "esos momentos delicados y evanescentes", no como textos autónomos ni como exponentes de un nuevo género literario, sino incorporados al corpus general del relato. Sin embargo, el *epífano* que nos propone el escritor colombiano Juan Carlos Botero (1992), y en el que se apoya esta estrategia metodológica, sí surge como propuesta de un género literario diferente, y se relaciona no tanto con las tesis de Joyce como con las búsquedas estéticas de Ernest Hemingway. En efecto, en su obsesión por *aprender* a escribir, e insatisfecho con los relatos que hasta ese momento había escrito, Hemingway quería describir no solo la acción y situaciones de sus personajes, sino *la emoción producida por esa acción*, un "suceso en el instante de su acontecer" (Botero, p. 222). A esos textos intempestivos, a esas miniaturas narrativas que "debían detonar como pequeñas granadas al interior de la cabeza del lector", a esas acciones, situaciones, palabras o detalles visuales que, en un momento dado, único e irrepetible, se convierten en la vida en algo *realmente importante*, Hemingway los llamó *sketches*, es decir, bocetos. Y es con base en estos bocetos -y en esas búsquedas estéticas y explicaciones místico-teológicas- que Botero propone un nuevo género literario que él denomina epífano:

> El epífano es una ficción corta, en prosa, cuyo objetivo no es relatar una historia sino arrestar un hecho, un suceso, una acción o un instante que, por una u otra razón, el autor estima profundamente revelador, especialmente significativo, capaz de mostrar, gracias a una esperada fusión de detalles y a pesar de su fugacidad, rasgos sobresalientes de la condición humana y que difícilmente se podrían detectar, con claridad comparable, en períodos largos de tiempo (Botero, 1992, pp. 256-257).

Ahora bien, a esta definición puedo agregar que el epífano no es una anécdota porque, en la singularidad del instante de su ocurrencia, es capaz de condensar más sentidos y significados que en períodos más vastos de la existencia, y queda preñado de resonancias tan profundas para el sujeto, que se constituye en verdaderos hitos y hiatos en el devenir perpetuo de nuestras vidas. Tampoco es un minicuento. Mientras que los géneros tradicionales tienen unos propósitos definidos -la novela crea y recrea mundos, pueblos, ciudades como el Macondo de García Márquez, la Santa María de Onetti, la Nueva York de Auster, el París de Cortázar, y un largo etcétera, y el cuento y el minicuento cuentan una historia-, el epífano se *obsesiona* por detener un instante o un suceso revelador, por capturar la azarosa confluencia de detalles que conforman un momento supremo en la vida de su protagonista: desde la ropa que se lleva puesta, pasando por la brisa, el frío o el sol que está brillando, hasta el estremecimiento que aún conservamos por la indignación ante un nuevo acto de corrupción o de bellaquería.

Por lo dicho, resulta fácil, creo, deducir el uso del epífano como herramienta metodológica para una biografía del acontecimiento. Ya sea incorporado a las historias de vida o a las entrevistas en profundidad, o ya sea utilizado como "género literario autónomo", el epífano nos puede dar cuenta de experiencias y vivencias que, por una u otra razón, modificaron el rumbo de la vida de un individuo, le cambiaron su modo de existencia y lo convirtieron, para bien o para mal, en quien ha llegado a ser el que es.

b) ***La ficcionalización de la biografía***

No solo somos lo que hacemos sino lo que nos hubiera gustado hacer, y también, lo que dejamos de hacer. La persona en la que nos

*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

hemos convertido condensa todo aquello que no fuimos, que quisimos ser, o que decidimos no ser. Y en todas esas decisiones, omisiones y contingencias, la ficción, aviesa y prevaricadora, siempre ha jugado el papel más importante. Y no podría ser de otra manera: son muchos los acontecimientos imaginados y recreados *como si* en realidad hubieran ocurrido y que, eventualmente, pueden tener el mismo efecto en nuestra vida, la misma capacidad de suspender el tiempo, la misma fuerza de revelación, la misma magia en la confluencia de detalles y matices que los acontecimientos efectivamente vividos y experimentados. Los dos -los acontecimientos imaginados y los vivenciados- pueden tener la misma significatividad y valor para el devenir subjetivo de cualquier individuo; los dos pueden interrumpir y torcer una trayectoria vital; al fin y al cabo, los dos cumplen la misma función en la vida: producir metamorfosis, rupturas, revelaciones inéditas, emprender nuevas empresas, apostarle a otros sueños.

Cuando se examinan y se reflexiona sobre acontecimientos que operan en nuestra subjetividad *como si* efectivamente hubieran ocurrido -un sueño, un hecho o un personaje de una novela o una película, una fantasía constante, una epifanía latente, un estado alternado de consciencia-, lo primero que nos damos cuenta es que el efecto de lo que adviene, el fenómeno de ruptura, la interrupción del flujo del devenir, la condensación del tiempo, tienen las mismas características y cualidades de los acontecimientos "reales". Lo segundo que se nos revela con los acontecimientos imaginados o vividos a través de otros *como si* nosotros fuéramos quienes los hubiéramos experimentado, es que esa ficcionalización de los acontecimientos se parece tanto a la realidad porque, a qué dudarlo, la realidad misma es una ficción, matizada por la idea de que es real, pero ficción al fin y al cabo. ¿O acaso hay alguien que pueda refutarle al poeta que estamos hechos de la misma materia de los sueños?

Para registrar la ficcionalización de acontecimientos en el devenir vital de alguien se retoman dos propuestas metodológicas "heterodoxas" provenientes de la antropología y del psicoanálisis. En primer lugar, estaría la *Cartografía Sentimental* que nos propone la psicoanalista brasileña Sueley Rolnik (2012), la cual aborda las estrategias de las formaciones del deseo en el campo social desde los movimientos sociales a las mutaciones de la sensibilidad colectiva -la violencia, la indignación, la corrupción-, pasando por los fantasmas inconscientes individuales hasta los procesos de masificación. Para alcanzar este propósito, esta investigadora apela a todo aquello que dé voz a los movimientos del deseo: "todo aquello que sirva para acuñar materias de expresión y crear sentido, para él es bienvenido. Todas las entradas son buenas siempre que las salidas sean múltiples". El cartógrafo sentimental recurre a toda clase de fuentes: escritas, orales, icónicas, conversacionales, fílmicas, objetuales. "El cartógrafo es un verdadero antropófago: vive de expropiar, se apropia, devora y desova". El principal criterio de sus elecciones es descubrir las intensidades que recorren el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, bucear en la geografía de los afectos para inventar puentes que permitan hacer la travesía: puentes de lenguaje y comunicación.

> Para el cartógrafo el problema no es el de lo falso vs. lo verdadero, ni el de lo teórico vs. lo empírico, pero sí el de lo vital vs. lo destructivo, el de lo activo vs. lo reactivo. Lo que él quiere es participar, embarcarse en la constitución de territorios existenciales, constitución de realidad (Rolnik, 2012, p. 2).

Los procedimientos para construir estos territorios existenciales y esta geografía de los afectos deben "inventarse" y crearse en función de aquello que le pide el contexto en el que se está adelantando la investigación. Lo importante es desarrollar un tipo de sensibilidad que le permita entender y recuperar el proceso de producción del deseo y la creación de sentido.

En segundo lugar, propongo retomar y extrapolar libremente la *etnografía como ruptura ontológica con lo "real"*, propuesta por Puglisi (2009), la cual se aplica a lo que su autor denomina *eventos dislocantes*. A partir de un caso etnográfico que registra la materialización "mágica" de objetos por parte de un líder espiritual hindú, Sai Baba, considerado por sus seguidores como una encarnación divina, un

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 133-144, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1418110815

"avatar"[9], este antropólogo argentino introduce el concepto de eventos dislocantes:

> A diferencia de "sobrenatural" o conceptos afines (centrados en categorías occidentales), "dislocante" refiere al hecho de que estos fenómenos indican un des-centramiento de nuestro suelo ontológico occidental y conserva el factor de sorpresa, de perplejidad ante lo nuevo sin emitir juicios valorativos/racionales al respecto. Asimismo, no sustantivamos el término para conservar su mordiente dinámica. No nos referimos a eventos "dislocados" porque no hay tales eventos, sino que es el sujeto el que es dislocado por un evento que sólo es dislocante por su particular interacción con el ser-en-el-mundo previo y en tensión del investigador". (Puglisi, 2009, p. 123)

Pero no solo los eventos mágicos en los que se materializan objetos de la nada pueden considerarse como eventos dislocantes, creo, sino también, cualquier evento que disloca al sujeto -una epifanía, una catarsis, un enamoramiento, un descubrimiento, un sueño-, que le transforma o remueve su *ser-en-el-mundo*, que lo descentra de su suelo ontológico predominante y lo abre, con sorpresa y perplejidad, a nuevos significados y comprensiones, a impensadas decisiones y ejecutorias. Ahora bien, es innegable que este tipo de eventos coloca tanto al sujeto (informante) como al investigador(a) fuera de su lugar habitual -Puglisi se pregunta *¿Cuál es "el" lugar del etnógrafo?*-, y los ubica en los intersticios, en los "no lugares" que, eventualmente, pueden devenir lugares de inteligibilidad y sentido, es decir, espacios en los que el investigador(a) debe dejarse *afectar* por el sujeto para poder captar las certezas que tiene sobre sus mundos actuales y posibles. "*Esto, por supuesto, está muy lejos de abogar por la visión romántica de volverse un nativo más*", nos dice Puglisi para desmarcarse de cualquier suspicacia metodológica, tan propia de los antropólogos.

9 La palabra avatar tiene tres significados diferentes: a) Cuando se refiere a encarnaciones divinas (Jesucristo, Siddhartha, Krishna) o a maestros espirituales que poseen un don; b) La imagen que se pone en las redes virtuales para identificar a su usuario; c) cuando se entiende como vicisitud, como algo imprevisto.

Lista de referencias

Alvarado, S. V., Ospina H. F. & Botero, P. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En S. V. Alvarado, S. Borelli & P. Vommaro (eds.) *Jóvenes, políticas y culturas: Experiencias, acercamientos y diversidades*. Rosario: Clacso.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. & Luckmann, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Botero, J. C. (1992). *Epífanos. Las semillas del tiempo*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.

Deleuze, G. (1975) *Lógica del sentido*. Bogotá, D. C.: El bote de vela.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

Domínguez, A. L. & Yáñez, J. (2013). El concepto de atención y conciencia en la obra de William James. *Revista Colombiana de Psicología, 22 (1), pp. 199-214.*

Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Anthropos.

Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitud*. Madrid: Debate.

Korsch, K. (1975). *¿Qué es la socialización*? Barcelona: Ariel.

Lee, M. & Fisher, M. (2009). *Deleuze y la brujería*. Buenos Aires: Las Cuarenta Ediciones.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Lorenzer, A. (2001). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.

Martuccelli, D. (2013). La individuación, estrategia central en el estudio del individuo. En C. A. Charry & N. Rojas (eds.) *La era*

de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual. Santiago de Chile: LOM.

Puglisi, R. (2009). "Eventos dislocantes": la etnografía como ruptura ontológica con lo "real". *Interações: Cultura e Comunidade, 4 (6), pp. 123-140.*

Rolnik, S. (2012) *Cartografía sentimental*. Madrid: Fundación Telefónica.

Safranski, R. (2010). *El mal o el drama de la libertad*. Barcelona: Tusquets.

Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: La Cebra, Cactus.

Wright-Mills, C. (1961). *La imaginación sociológica*. México, D. F.: FCE.

Zizek, S. (2006). Órganos sin cuerpo. Sobre *Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pretextos.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 133-144, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1418110815

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Quintero-Mejía, M., Alvarado, S. V. & Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 147-161.

Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto*

Marieta Quintero-Mejía**
Profesora Universidad Distrital, Colombia.

Sara Victoria Alvarado****
Profesora Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Juan Carlos Miranda*****
Profesor Universidad del Atlántico, Colombia.

Artículo recibido en octubre 9 de 2013; artículo aceptado en diciembre 9 de 2013 (Eds.)

• ***Resumen:*** *En este artículo buscamos exponer los efectos que tienen las condiciones socio-económicas y el conflicto armado sobre los aprendizajes ciudadanos. Para ello, adoptamos un enfoque cuantitativo que nos permitió analizar cómo las condiciones económicas, sociales y de conflicto armado determinan el desarrollo de Competencias Ciudadanas. Lo anterior nos llevó a establecer que las variables socio-económicas tienen un impacto mayor en el desarrollo de acciones, actitudes y emociones favorables, mientras que las condiciones de conflicto armado están más asociadas a la construcción de ambientes democráticos.*

Palabras clave: violencia, justicia social, educación, evaluación educativa, democratización, necesidades básicas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave de los autores: Pruebas Saber, competencias ciudadanas, acciones, actitudes, emociones, ambientes democráticos.

Armed conflict, socio-economic variables and citizenship formation: an impact analysis

• ***Abstract****: In this article the authors highlight the effects of socio-economic conditions and the armed conflict on citizens' learning. To do this the researchers adopted a quantitative approach*

* En este **artículo de investigación científica y tecnológica** presentamos los resultados del proyecto de investigación "*Programas de formación y evaluación en Competencias Ciudadanas en Zonas de Conflicto Armado Colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos*", ejecutado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde, suscrito mediante el contrato Nº 256 de 2011 con el Fondo Nacional de Financiamiento para la ciencia, la tecnología y la innovación Francisco José de Caldas-Colciencias. Se ubica en el área de educación y en el sub-área de tópicos específicos de la educación; desarrollado entre el 10 de octubre de 2011 y el 10 de abril de 2013.

** Licenciada en Español y Francés, Especialista en Didáctica de la literatura Infantil. Magíster en Filosofía de la Ciencia, Magíster en Evaluación en Educación, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red Clacso de postgrados. Profesora de Planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Moralia. Correo electrónico: marietaqmg@gmail.com

*** Psicóloga, Magíster en Ciencias del Comportamiento, Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red Clacso de postgrados. Directora del Doctorado en Ciencias, Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Directora de la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades del programa de Doctorado. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

**** Economista, Especialista en Investigación, en Finanzas y Sistemas, Magíster en Economía y Doctorando en Análisis Económico con énfasis en economía de la Educación. Trabaja en las líneas de investigación relacionadas con Política Educativa, Eficacia Escolar y Calidad de la Educación. Profesor de planta Universidad del Atlántico. Correo electrónico: juanmiranda1@mail.uniatlantico.edu.co

that facilitated an analysis of how economic and social conditions and armed conflict determine the development of citizenship competencies. This led to the identification that socio-economic variables have a greater impact on the development of actions, attitudes and favorable emotions while the conditions of the armed conflict are more associated with the construction of democratic environments.

Key words: violence, social justice, education, educational assessment, democratization, basic needs (Unesco Thesaurus Social Science).

Authors' key words: Saber Exams, citizenship competencies, actions, attitudes, emotions, democratic environments.

Conflito armado, variáveis socioeconômicas e formação cidadã: uma análise de impacto

• ***Resumo:*** *Neste artigo buscou-se demonstrar os efeitos das condições socioeconômicas e do conflito armado sobre a aprendizagem cidadã. Para isso, foi adotada uma abordagem quantitativa que permitiu analisar como as condições econômicas, sociais e de conflito armado determinam o desenvolvimento de Competências de Cidadania. Com esses dados, percebeu-se que as variáveis socioeconômicas têm um impacto maior no desenvolvimento de ações, atitudes e emoções favoráveis, enquanto as condições de conflito armado estão mais associadas à construção de ambientes democráticos.*

Palavras-chave: Violência, justiça social, educação, avaliação educativa, democratização, necessidades básicas (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave dos autores: Pruebas Saber, competências cidadãs, ações, atitudes, emoções, ambientes democráticos.

1. Introducción

El concepto de "ciudadanía" ha estado ligado, históricamente, a la relación que se establece entre la comunidad (Estado/Nación) y los individuos, o miembros políticos, que la conforman, razón por la cual esta noción se ha asociado al conjunto de disposiciones, acuerdos, normativas y estatutos que orientan la vida en colectivo. Esta concepción permitió consolidar tres modelos o tradiciones de la ciudadanía, cuyas tesis no son homogéneas, aunque entre ellas existen principios y rasgos comunes. Estas tradiciones son: liberal, republicana y comunitarista.

El liberalismo, cuyos fundamentos se ubican en la modernidad con autores como Locke, Bentham, Smith y Mill, propende por la protección de los derechos de los sujetos, defendiendo la propiedad privada, el interés particular y la libertad individual.

La figura de miembro político de una comunidad está determinada, entonces, por el cumplimiento de deberes cívicos y el disfrute de derechos, obedeciendo la ley que garantiza el equilibrio de ambos aspectos:

> (…) [El papel del] Estado es hacer posible la coexistencia pacífica y proteger los derechos de los ciudadanos; pero la tarea política primordial es establecer los límites que aseguren la sujeción de las decisiones políticas a la ley, y establecer mecanismos que eviten la indebida expansión del poder político (Quesada, 2008, pp. 247-248).

Si bien el liberalismo, como tradición cívica, sienta sus bases en la consideración del individuo como sujeto político, el republicanismo toma como eje central la concepción del ser humano como *ciudadano* o *ciudadana*, es decir, como persona que se comprende en relación con la comunidad política a la que pertenece, razón

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

por lo que su actuar está definido y determinado en relación con el compromiso que tiene con las instituciones y con el cumplimiento de sus deberes como miembro de un grupo o colectivo (Quesada, 2008).

Recientemente encontramos el modelo comunitarista, el cual se distancia de las anteriores propuestas (liberalismo y republicanismo) por hacer una crítica a la consideración de la persona, al concepto atomista del "yo" como eje central de la praxis política. Al respecto, los autores y autoras inscritos en esta tradición cívica, indican que al situar el ejercicio ciudadano en la particularidad de sujeto se pierde la consideración de la esfera de lo público y los valores de la comunidad, lo que propicia una fisura entre el individuo y las condiciones del grupo social al que pertenece.

Si bien estas tradiciones proponen una visión particular de la praxis ciudadana en relación con la comunidad y los espacios de actuación política, estas favorecen la concepción de un "*ciudadano o ciudadana abstracto y universal*" que se ve fracturada ante la inestabilidad de los sistemas democráticos y la presencia de contextos eclipsados por la violencia y el conflicto armado. En este sentido, es importante considerar que no es suficiente con tener un conjunto de conocimientos y actitudes cívicas favorables a la convivencia y la participación, si no se dispone de entornos y ambientes democráticos que garanticen la realización plena de los individuos, la satisfacción de sus necesidades y el cumplimiento de sus derechos.

El advenimiento en los últimos años de fenómenos asociados al daño moral y político, así como a la erosión del tejido social, a la cohesión y a la cooperación mutua, han puesto en tensión las consideraciones teóricas de la ciudadanía y la formación en virtudes cívicas, para situar la reflexión en el impacto que han tenido los hechos de crueldad -pero también las condiciones económicas y políticas- en las acciones, actitudes y emociones que tienen los miembros de una comunidad, las cuales orientan la toma de decisiones para la vida en colectivo.

Atendiendo lo expuesto, en el presente artículo partimos de considerar el ejercicio ciudadano como un proceso de aprendizaje social, que se desarrolla en distintos escenarios y ambientes democráticos (familia, escuela, barrio), los cuales están permeados por variables sociales, económicas, políticas y culturales que inciden, directa o indirectamente, en la consolidación de las actitudes, acciones y emociones que tienen los individuos que pertenecen a una comunidad.

Con el fin de comprobar la hipótesis acerca de la relación del contexto social, político y económico con los aprendizajes ciudadanos -situación que se podrá verificar con los resultados obtenidos en la Prueba Saber 2005-2006- procedemos inicialmente a mostrar el marco metodológico del estudio, en el que especificamos el modelo econométrico y de medición utilizado para establecer relaciones entre las variables objeto de análisis.

Posteriormente exponemos los hallazgos obtenidos en cada uno de los criterios que hacen parte del ejercicio ciudadano: acciones, actitudes, emociones y ambientes democráticos. Finalmente presentamos los resultados obtenidos de la aplicación del modelo econométrico frente a la relación que existe entre variables socio-económicas y de conflicto armado y el desarrollo de Competencias Ciudadanas.

2. Metodología. Especificación del modelo econométrico de la *Prueba Saber 2005 – 2006*

El enfoque metodológico está basado en el estudio de casos. Los casos estudiados fueron cuatro departamentos de Colombia, los cuales han presentado desde hace más de una década episodios característicos de conflicto armado, afectando variables estratégicas como desplazamiento forzado, despojo de tierras, presencia y uso de artefactos bélicos -como minas antipersonales-, muertes violentas por enfrentamientos, presencia de grupos armados al margen de la ley y presencia de miembros de las fuerzas militares.

En estos departamentos reconstruimos en una base de datos -con información de fuente secundaria de fuentes oficiales y confiables-, su contexto socio-económico y socio-político. Entre las fuentes utilizadas estuvo la Policía Nacional, la Defensoría del Pueblo, y el

*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) proporcionó las evaluaciones de Competencias Ciudadanas, llamadas en ese momento *Pruebas de ingreso a la educación superior* o *Pruebas Icfes*. Con estos datos conformamos una base de datos para cada uno de los municipios de los departamentos, la cual permitió un trabajo estadístico y econométrico que especificaremos posteriormente.

Para el análisis estadístico, en este estudio nos concentramos en los contextos exógenos al establecimiento educativo, entre los cuales elegimos los aspectos socio-económicos y las situaciones de conflicto armado. Esto lo formulamos con el siguiente modelo matemático:

$Y = (S, C)$

Donde

S= Vector del contexto Socioeconómico

C= Vector del contexto del Conflicto Armado

Y= Nivel de Competencias Ciudadanas

Identificación del Modelo

Las variables **independientes** están representadas por **S,** que es el vector que representa el contexto socioeconómico, en tanto el vector **C** representa el vector de conflicto armado o componente socio-político, de especial importancia en este estudio.

La demostración estadística del modelo matemático se presenta estocásticamente así:

$Y = B_o + B_1S + B_2C+U$

La amplitud del ambiente socioeconómico en este estudio está representada por múltiples variables, entre las cuales se han considerado de tipo económico las siguientes: empleo, según la presenta el Departamento Administrativo de Estadísticas de Colombia (Dane) y los ingresos medidos por el estrato socioeconómico según lo establece el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisben) establecido por el Departamento Nacional de Planeación (DNP).

Para lo social, las variables fueron: población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) tomadas del Dane a partir del Censo de Población 2005; Condiciones de vida, entregadas por el Dane; Analfabetismo, Desarrollo Humano, Población en Condiciones de Miseria, población por debajo de la Línea de Pobreza (LP).

No obstante lo anterior, el componente socioeconómico se entiende desde la perspectiva de la teoría del desarrollo, que tiene su origen en la distinción entre crecimiento y desarrollo que propuso Joan Robinson (1973) después de la segunda mitad del siglo pasado. Esta acepción del término *desarrollo*, fue un punto de inflexión para dimensiones de mayor complejidad y comprensión contenidas en la teoría del Desarrollo Humano, que define varias instancias críticas al momento de definir las necesidades de las personas, varias de ellas operacionalizadas en el Índice de Desarrollo Humano, así como en el concepto de Calidad de Vida expuesto por Sen (2000), en las cuales se resguarda teóricamente el concepto moderno de contexto socioeconómico al cual nos referimos en este artículo.

Operacionalización de las variables

Para el caso de las dimensiones de la prueba que definen las variables **dependientes**, tenemos:

Actitudes. El Instituto para el Fomento de la Educación Superior en Colombia Icfes, que se encarga de apoyar la ejecución de la política de educación superior en el país, las define como "*las disposiciones a realizar ciertas acciones, que pueden favorecer (o no) la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración y respeto a la diferencia para el ejercicio de las ciudadanía*" (Icfes, 2005). Para la modelación econométrica, se entiende como el promedio del resultado de la prueba como el mayor o menor grado de actitudes que favorecen la ciudadanía.

Acciones. Para el Icfes se refiere a la "*frecuencia con que los estudiantes en su vida cotidiana realizan acciones relacionadas con la convivencia, la participación y la valoración y respeto a la diferencia*" (Icfes, 2005).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1419091213

Emociones. En esta dimensión construimos y aplicamos preguntas que hacen referencia a la habilidad, por parte de los niños, niñas y jóvenes evaluados, de sentir lo que siente otra persona ante determinadas circunstancias. A mayor indicador mayor es la competencia de sensibilidad frente al sentir del otro.

Ambientes Democráticos. Con las preguntas diseñadas para esta dimensión buscamos conocer las características de los contextos o ambientes en que se desenvuelven los estudiantes y las estudiantes -la escuela, la familia y el barrio o vereda-; pretendemos con ellas establecer si estos contextos favorecen o no el ejercicio de la ciudadanía. Sus resultados se presentan en términos de promedios. Un promedio mayor sugiere mejores condiciones para el desarrollo ciudadano en dicho ambiente.

A partir de lo señalado anteriormente frente a las variables independientes y dependientes, podemos resumir la operacionalización del modelo en la siguiente definición:

Variable Dependiente (output):
Los resultados de Competencias Ciudadanas.

Variables Independientes (input):
Variables económicas y Variables Sociales
Variables del conflicto armado

Así, ***Y*** es la variable dependiente y representa el nivel de desarrollo de las Competencias Ciudadanas. Esta variable está definida por cada una de las Competencias Ciudadanas que considera la prueba, las cuales son: Actitudes (Y_a), Acciones (Y_{ac}), Ambiente Familiar (Y_{af}), Ambiente de Colegio (Y_{co}), Ambiente de Barrio (Y_{ab}) y Emociones (Y_e).

El modelo econométrico, considerando todo lo anterior, se puede presentar para cada una de las competencias en ciudadanía definidas por el Icfes; lo trabajamos para los resultados en el grado noveno, en la medida en que en el se evidenciaron mejor los resultados esperados. Esta situación es el resultado del proceso de formación más constante y sistemático al que han estado expuestos los jóvenes y las jóvenes de este grado, así como a la influencia, en mayor grado, de los ambientes de aprendizaje.

En este modelo las variables no incluidas en el modelo explicarán la constante, considerando ***U*** como el error estadístico, también conocido como término estocástico.

El modelo estadísticamente considera un R^2, que es el coeficiente de determinación que indica la capacidad explicativa de las variables independientes sobre la dependiente.

La prueba F nos indicó la bondad de ajuste global del modelo; los coeficientes nos dieron la magnitud de la asociación entre las variables dependientes e independientes y el signo de estas estableció la dirección de la relación. El modelo aceptó las variables con un margen de error del 10%, máximo admitido por las ciencias sociales.

3. Resultados obtenidos en las Pruebas Saber en competencias ciudadanas de 2005-2006

Al analizar los resultados obtenidos a nivel a nacional en las Pruebas Saber en Competencias Ciudadanas, encontramos que el promedio general obtenido por los estudiantes y las estudiantes del país fue de 5.61, sobre una escala de 10 puntos posibles, lo que evidencia la **situación crítica** en la que se encontraba la formación democrática para ese momento de medición. Recordemos que, según la escala de puntos posibles, el puntaje obtenido a nivel nacional es reprobatorio (considerando la media teórica de 6.0).

Los anteriores resultados muestran la importancia de fortalecer estrategias y mecanismos orientados a promover prácticas ciudadanas favorables, en particular en aquellos contextos que han sido impactados por la violencia, el conflicto y la agresión. Precisamente, Nussbaum (2010) señala la importancia que tiene, en las actuales condiciones del mundo -problemas económicos, ambientales, religiosos, culturales y políticos a gran escala-, favorecer una educación centrada en el desarrollo de las capacidades de los individuos -en particular, en la consideración de los otros más vulnerables-, y en la reflexión crítica frente a los procesos de justicia social.

Tomando en consideración este presupuesto inicial -situación crítica de la formación cívica-, procedimos a revisar los resultados obtenidos, a nivel nacional, en cada una de las categorías evaluadas por la prueba. Los resultados en términos de puntajes fueron:

Tabla 1. Rankin Nacional Pruebas Saber 2005-2006.

Componente	2005 - 2006
Empatía	6,77
Acciones Ciudadanas	6,35
Manejo de la Rabia	6,05
Actitudes hacia la Ciudadanía	5,93
Ambiente Familiar	5,80
Promedio	**5,61**
Ambiente Barrio	5,61
Confianza	5,59
Piratería	5,39
Intimidación	5,37
Ambiente Colegio	5,29
Copia	5,04
Toma de Perspectiva	4,99
Interpretación de Intenciones	4,76

Tal como se observa en la gráfica, el componente de **empatía** muestra un lugar destacado en los resultados obtenidos, similar al puntaje alcanzado en la prueba realizada en años anteriores.

Asimismo, las **acciones** ciudadanas y el manejo de la rabia evidenciaron puntajes por encima de la media nacional, aunque bajos si se miran en el marco de lo deseable y frente a lo que el país espera.

Los componentes de **actitudes** hacia la ciudadanía y **ambiente familiar**, aunque se encuentran por encima de la media nacional en los puntajes obtenidos por componentes, en general no alcanzan el mínimo establecido que es de 6.0. Entre los componentes que obtuvieron menor puntaje están los de **ambiente de barrio y de colegio**.

Estos resultados muestran la poca confianza que tienen los estudiantes y las estudiantes en las personas que conforman sus entornos escolares y locales, por lo que las actitudes que se favorecen en este tipo de escenarios son de indiferencia ante hechos que afectan la convivencia y ponen en tensión los acuerdos o pactos establecidos. En este sentido, es necesario favorecer en los espacios escolares actividades orientadas a promover la solidaridad, el respeto a la diferencia, así como el reconocimiento del "dolor" y el "daño" como forma de sentirnos responsables y comprometidos con su desarrollo integral.

Recordemos, tal como lo indica Nussbaum (2010), que la escuela es el escenario privilegiado para que los niños, niñas y jóvenes establezcan sus primeros vínculos de afecto y confianza (entre pares y con adultos) y comprendan el lugar que tienen los acuerdos, pactos y normas en la organización de la vida escolar. Por ello, los ambientes educativos se configuran en "escenarios de oportunidad", es decir, en espacios fundamentales para la formación y construcción misma de la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática, y la valoración de las diferencias. Retomando lo expuesto por la filósofa Nussbaum, una de las responsabilidades de la escuela, en términos de formación para la democracia, está relacionada con el fortalecimiento de la "*capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como 'objetos' a seres inferiores*" (Nussbaum, 2010, p. 73).

No obstante, los niños, niñas y jóvenes no sólo aprenden a relacionarse unos con otros en ámbitos formales como la familia y la escuela, sino también en espacios donde interactúan y comparten con amigos, amigas, compañeras y compañeros que tienen gustos e intereses similares. Es, precisamente, en espacios como el barrio, la localidad o la vereda, donde los niños, niñas y adolescentes se vinculan a diferentes grupos sociales y culturales, en los cuales se establecen acuerdos, pactos y normas que les convocan a convivir a pesar de las diferencias y conflictos que puedan separarlos.

Por ello, en el "grupo de amigos" se aprende a desarrollar prácticas ciudadanas en las que se considera a otros como parte vital del entorno, protegiéndolos y cuidándolos de cualquier situación de maltrato o abuso. En estos pequeños colectivos aprendemos a respetar y escuchar a nuestros pares, tomando en cuenta sus reflexiones, argumentos y puntos de vista.

Si bien los resultados obtenidos muestran cómo está cada uno de los componentes a nivel nacional, también buscamos analizar el lugar que ocupó cada departamento dentro de la lista de puntajes. Así, considerando un ranking nacional por departamentos, podemos señalar que ningún departamento alcanzó el promedio aprobatorio, siendo el de mayor promedio Boyacá.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

También se puede apreciar que, del total de departamentos, solo 18 superan el promedio nacional y los 15 restantes tienen un puntaje menor a la media nacional. Al respecto, se destaca que los mayores promedios los obtuvieron los departamentos de Boyacá, Arauca, Putumayo, Risaralda y Caquetá; mientras que los menores promedios, considerando los resultados de las pruebas, se encuentran en los departamentos de Valle del Cauca, Nariño, Bogotá, Quindío y Vichada.

En la dimensión de **actitudes ciudadanas** podemos indicar que, a nivel nacional, el ranking fue liderado por el departamento de Boyacá, que reportó un puntaje cercano a 6.31, siguiéndole en la puntuación los departamentos de Arauca, Risaralda, Putumayo y Santander. Todos estos territorios superaron el promedio nacional, el cual giró en torno a 5.93. Este puntaje fue superado por 13 departamentos, mientras que 20 estuvieron por debajo de la media nacional.

Tabla 2. Resultados Pruebas Saber en Competencias Ciudadanas período 2005-2006.

Puesto	Departamento	Promedio 2006
1	Boyacá	5,90
2	Arauca	5,90
3	Putumayo	5,89
4	Risaralda	5,82
5	Caquetá	5,82
6	Santander	5,80
7	Meta	5,74
8	Córdoba	5,74
9	Bolívar	5,73
10	Vaupés	5,72
11	Tolima	5,71
12	Norte de Santander	5,71
13	Huila	5,68
14	Caldas	5,67
15	La Guajira	5,66
16	Sucre	5,65
17	Cesar	5,62
18	Cauca	5,62
Promedio Nacional		**5,61**
19	Casanare	5,59
20	Antioquia	5,59
21	Chocó	5,58
22	Guianía	5,55
23	Amazonas	5,54
24	Magdalena	5,53
25	Atlántico	5,52
26	Cundinamarca	5,50
27	Archipiélago de San Andrés	5,49
28	Guaviare	5,48
29	Vichada	5,40
30	Quindío	5,38
31	Bogotá D.C.	5,35
32	Nariño	5
33	Valle del Cauca	5

*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

Para el caso **acciones ciudadanas**, encontramos que el ranking nacional fue liderado por Risaralda, que reportó niveles de 6.66, seguido de Boyacá, Putumayo, Caquetá, Arauca, Santander, Caldas, Bolívar, Guajira, Vaupés, Córdoba, Sucre, Antioquia, Norte de Santander, Cauca, Meta y Tolima. Los estudiantes y las estudiantes de estos departamentos, como los de 16 territorios restantes, superaron el promedio nacional, el cual fue de 6.35. Los departamentos que obtuvieron los últimos resultados, todos ellos con el mismo promedio, fueron Nariño y Valle del Cauca con un puntaje de 5.80.

En el componente de **Ambiente Familiar** el puntaje nacional fue liderado por Boyacá, que reportó un promedio de 6.12, seguido de los territorios de Risaralda, Putumayo, Caldas, Santander, Meta, Arauca, Huila, Vichada, Caquetá, Tolima, Antioquia, Córdoba, Norte de Santander, Cundinamarca y Vaupés, los que superaron el promedio nacional, el cual fue de 5.80; el restante número de departamentos (17) estuvieron por debajo de la media nacional, siendo Valle del Cauca, Nariño, Amazonas, Guaviare y Magdalena los más rezagados.

Para el caso de la dimensión **Ambiente Colegio**, se puede apreciar que a nivel nacional los resultados estuvieron por debajo de la mínima esperada (6.0). A pesar de estos resultados, el mayor puntaje lo obtuvo Boyacá, que reportó niveles de 5.67, seguido de Arauca, Risaralda, Putumayo y Caquetá, los que superaron el promedio nacional, el cual fue de 5.29, promedio que fue superado por 15 departamentos; el restante número de departamentos (18) estuvieron por debajo de la media nacional, siendo San Andrés, Bogotá, Amazonas, Magdalena y Chocó, los de menor desempeño.

Dentro de la categoría de **Ambiente Barrio**, encontramos, nuevamente, que los resultados estuvieron por debajo del puntaje mínimo esperado (6.0). A nivel nacional, el mayor puntaje lo obtuvo el departamento de Vaupés, cuyo porcentaje fue de 5.91, seguido de Putumayo, Caquetá, Arauca y Boyacá, los que superaron el promedio nacional, que fue de 5.61. Por otra parte, 16 territorios del país estuvieron por debajo de la media nacional, siendo Nariño, Valle del Cauca, Vichada, Bogotá y San Andrés, los de menor desempeño.

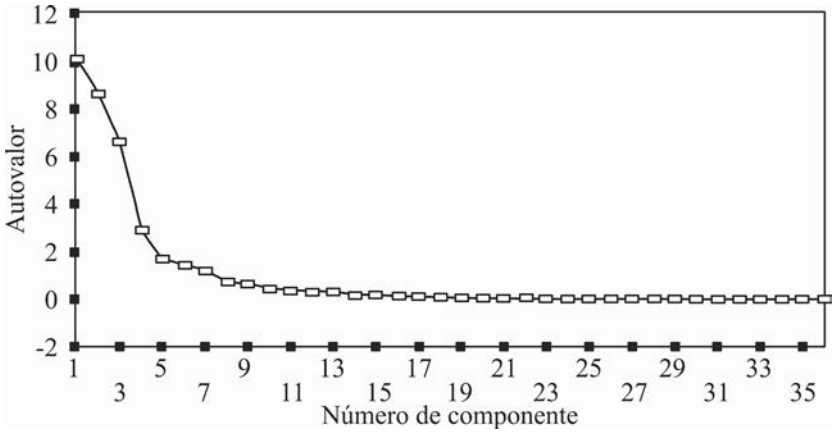
Para establecer cómo estaban los estudiantes y las estudiantes del país en el componente de emociones, tomamos los resultados obtenidos en la categoría de **empatía**. El ranking nacional fue liderado por Arauca, que reportó niveles de 7.23, seguido de Putumayo, Risaralda, Boyacá y Vaupés, los que superaron el promedio nacional, el cual fue de 6.77. Este promedio fue superado por 22 departamentos; el restante número de departamentos (11) estuvieron por debajo de la media nacional, siendo Valle del Cauca, Vichada, Quindío y Bogotá los de más bajo puntaje.

4. Factores del contexto asociados al desarrollo de competencias ciudadanas: variables socio-económicas y conflicto armado.

El análisis factorial aplicado bajo la técnica de Componentes principales nos permitió apreciar la existencia de al menos 7 factores que pueden explicar las relaciones entre los resultados obtenidos en cada uno de los componentes de la prueba Saber en Competencias Ciudadanas y las variables socio-económicas y de Conflicto Armado (ver gráfico de sedimentaciones abajo). A partir de este análisis, pudimos observar una alta concentración de la capacidad explicativa de las relaciones en los dos primeros componentes, razón por la cual decidimos correr el modelo factorial con dos componentes, y considerando las variables pertinentes.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1419091213

Gráfico 1. Sedimentación



Factores asociados por componentes. En relación con los hallazgos obtenidos en **actitudes**, podemos señalar que los niveles de saturación mostraron que el desarrollo de esta competencia ciudadana está más asociado a variables socio-económicas que aquellas de tipo sociopolítico o del conflicto armado. Recordemos que las actitudes están relacionadas con disposiciones o actuaciones que realizan los ciudadanos y ciudadanas, las cuales se espera que estén presentes en todas las circunstancias. Por lo tanto, estas permiten conocer el grado de consistencia moral de lo que se espera que un sujeto realice en determinada situación. Esta consistencia es valorada como la postura moral adoptada por un ciudadano o ciudadana, la cual da cuenta de su autenticidad y autorrealización.

La relación obtenida de **actitudes y variables socio-económicas** muestra que los individuos toman en cuenta para la toma de decisiones los códigos y normas establecidos en las comunidades, así como las experiencias precarias que afectan la estabilidad económica que los rodea. Dado que la actitud también está asociada a la autorrealización, este vínculo explica la importancia que tienen las condiciones económicas de un sujeto en la forma como se percibe dentro de la comunidad, y la proyección que tiene hacia el futuro; aspectos que afectan los juicios, conductas y prácticas que asumen y que definen a un individuo como parte de un grupo, con un rol o una posición determinada.

Por su parte, las **acciones** democráticas -agresiones, inclusión y exclusión-, según lo arrojado por el modelo, estuvieron más influenciadas por las variables propias al conflicto socio-político que por el factor socio-económico. De igual manera, las percepciones de los jóvenes y las jóvenes al responder la prueba, asocian el componente Confianza de tener en un contexto social proclive al ejercicio de la ciudadanía, con las variables de tipo socio-político.

Tabla 3. Matriz de componentes(a) Acciones.

	Componente	
	Socio-económico	**Conflicto Armado**
IDH	,867	-,035
ICV	,966	,145
MISERIA	-,870	-,090
LI	-,914	-,069
DESPLAZ	-,342	,542
MASACRE	-,138	,959
VMASACR	-,225	,944
AFILSS	,927	,160
DESEMP	,635	,229
ACCIÓN9	,031	-,505

Método de extracción: Análisis de componentes principales. a 2 componentes extraídos.

Al respecto, es preciso señalar que las acciones de los ciudadanos y ciudadanas están relacionadas con las costumbres que han sido establecidas por las comunidades. Por ello, las acciones representan los valores y normas morales y políticas de los colectivos. Así mismo, indican los marcos de acción social que privilegian los sujetos; estas pueden expresar

*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

intereses propios y, en otros casos, la inclusión de sus conciudadanos y conciudadanas. Desde una perspectiva de derechos, las acciones dan cuenta del ejercicio ciudadano, lo que significa además del reconocimiento de su titularidad dar cuenta y fortalecer sus capacidades.

Así, las acciones están relacionadas, en mayor grado, con las variables de conflicto, ya que la experiencia de hechos atroces hace que los individuos muestren mayor "consistencia moral" con sus vivencias, expresando solidaridad y apoyo a las personas que tienen situaciones difíciles. Precisamente, en contextos de violencia, las acciones se convierten en objeto de imputación y de exigencia de responsabilidad, por lo que los individuos toman en consideración a sus congéneres, teniendo en cuenta dentro de sus actuaciones la forma como afectan la vida de los sujetos, por lo que este componente de los aprendizajes ciudadanos permite situar la praxis democrática en relación con los derechos humanos.

Frente al componente de **Empatía (emociones)**, el análisis factorial nos permitió establecer que esta no se asocia a variables relacionadas con el conflicto armado. Dicho de otra manera, los resultados de las pruebas en Competencias Ciudadanas dejaron de manifiesto que los contextos de violencia y agresión no impactan o inciden, de forma determinante, en el desarrollo de competencias emocionales, en particular en la construcción de lazos de afecto y apoyo con sujetos cercanos y lejanos. Respecto a este componente, el modelo econométrico planteado mostró una capacidad explicativa de las variables independientes (R^2) cercana al 16%, y una confianza mayor al 94%.

Entre las variables de Conflicto Armado que fueron consideradas en el modelo de medición, encontramos masacres y acciones de Grupos Armados, las cuales resultaron significativamente negativas para el desarrollo de la empatía; es decir, que a mayor intensidad de estas situaciones propias de la violencia, menor capacidad de relación y solidaridad desarrollan los individuos. Contrario a esta consideración, el modelo arrojó una relación positiva con las variables de tipo socio-económico, ya que estas favorecen la presencia de prácticas de ayuda, compasión y benevolencia con otros miembros del cuerpo político.

Tabla 4. Matriz de componentes(a) Empatía.

	Componente	
	Socio-económico	**Conflicto Armado**
IDH	,863	-,066
ICV	,968	,115
MISERIA	-,873	-,100
LI	-,916	-,028
DESPLAZ	-,338	,525
MASACRE	-,117	,963
VMASACR	-,203	,947
AFILSS	,926	,118
DESEMP	,644	,229
EMPAT9	-,098	-,595

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 2 componentes extraídos.

Al respecto, Nussbaum indica que la "capacidad empática" permite que los individuos reconozcan a sus congéneres como fines y nunca como medios, haciéndolos capaces de imaginar el mundo desde la perspectiva de otros que no necesariamente son parte constitutiva de su familia, amigos o círculo cercano. Si bien la filósofa reconoce que esta capacidad no es la única que se desarrolla en los procesos de formación democrática, también señala que esta es esencial para la consolidación de sentimientos comprensivos que se correlacionan con actitudes y acciones de ayuda y colaboración (Nussbaum, 2010).

Por ello, Nussbaum muestra cómo las emociones son un motor poderoso en la praxis política, ya que permiten agenciar deseos, motivar acciones y moldear actitudes que, en conjunto, orientan la toma de decisiones para la vida en comunidad. Esta capacidad empática también permite que los niños, niñas y jóvenes comprendan el efecto que tienen sus agresiones en otras personas, interesándose por el bienestar y la estabilidad de los otros: *"… si bien la empatía no equivale a la moral, puede proporcionarle ciertos elementos esenciales. A medida que se va formando la capacidad de interés por el otro, aumenta el deseo de controlar la propia agresividad. El niño reconoce que los otros seres no son sus esclavos, sino que son personas separadas que tienen derecho a vivir su vida"* (Nussbaum, 2010, p. 64).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1419091213

En relación con los Ambientes Democráticos, el análisis factorial indicó que los **ambientes de familia y colegio** no se ven tan afectados por el factor conflicto armado como por el factor socio-económico. Estos dos ambientes también mostraron viabilidad en los modelos econométricos, ya que fueron las categorías que mostraron una mejor explicación en la medición -los indicadores de bondad de ajuste fueron los más altos y los más significativos a nivel global.

Tabla 5. Matriz de componentes(a) Ambiente Familia.

	Componente	
	Socio-económico	Conflicto Armado
IDH	,865	,016
ICV	,956	,172
MISERIA	-,879	-,098
LI	-,897	-,085
DESPLAZ	-,345	,616
MASACRE	-,152	,962
VMASACR	-,239	,933
AFILSS	,927	,200
DESEMP	,635	,197
AMBIF9	,365	-,186

Método de extracción: Análisis de componentes principales. a 2 componentes extraídos.

Aproximaciones Econométricas. Así, mediante el modelo econométrico, que tiene como variable dependiente el Ambiente Familiar, encontramos que las variables Víctimas de masacres y el porcentaje de Población con NBI, tienen efectos significativamente negativos sobre las condiciones familiares que inciden en el ejercicio de la ciudadanía. En lo relacionado con Ambiente de Colegio, encontramos que la variable Masacres sigue siendo la que con mayor fuerza se muestra significativamente importante, ya que cuenta con mayor información que las restantes, situación que se repite con los accidentes ocasionados por Minas Antipersonales. La medición también nos permitió establecer que el NBI tiene un efecto negativo sobre el Ambiente Colegio, ya que el estudio arrojó que a mayores niveles de población con bajo NBI más bajos son los resultados en este componente de la prueba Saber.

Tabla 6. Salida del Modelo Econométrico de la Variable Ambiente Familiar.

Prob > F = 0.0182 R-squared = 0.2896 Adj R-squared = 0.1837

Novena ambiente familiar	Coef.	Std. Err.	t	P>|t|	[95% Conf.	Interval]
victimas_masacres9	-.3591731	.1297175	-2.77	0.008	-.6201311	-.0982151
accionesdelosgruposarmados 8	-.0425577	.0338805	-1.26	0.215	-.1107165	.025601
incidentesmapmouseyaei8	.0074604	.0069946	1.07	0.292	-.006611	.0215317
accidentsmapmouseyaei8	-.0161971	.0185161	-0.87	0.386	-.0534466	.0210525
totalpoblacin	-1.01e-08	3.41e-07	-0.03	0.976	-6.95e-07	6.75e-07
condicionesdevida5	-.0070974	.0052878	-1.34	0.186	-.0177351	.0035404
nbi	-.0087376	.0025071	-3.49	0.001	-.0137813	-.003694
_cons	7.051915	.4615015	15.28	0.000	6.123493	7.980336

Fuente: Base de datos y cálculos de las autoras y el autor.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia que tienen las condiciones económicas y sociales de los contextos en los procesos de formación democrática dentro de las familias y las instituciones educativas. Precisamente, el "estrato" se ha constituido,

recientemente, en una de las variables que juega un papel fundamental al momento de establecer vínculos y lazos de cooperación y ayuda, pero también como factor que aumenta las brechas de acceso a condiciones básicas y que favorece la discriminación y el rechazo. Debido a ello, algunas comunidades y colectivos se han visto segregados de las esferas públicas de participación, concentrándose el poder político en una "elite" que posee -por su formación, trayectoria y reconocimiento- la potestad de instaurar marcos de acción que orientan y regulan la estructura y funcionamiento de la sociedad.

Ante estas situaciones de inequidad, autores como Honneth y Fraser (2006) muestran la importancia de establecer demandas de *redistribución*, en las que se reclama a las instituciones que favorecen condiciones de igualdad social, que hagan real la igualdad formal de la ciudadanía. Pero, según lo expuesto por la filósofa, no es suficiente con hacer transformaciones profundas en los modos de producción y en las relaciones de trabajo, si no se acompaña este proceso de una paridad (igualdad) afectiva, jurídica y social que reivindique al sujeto como fin mismo de la organización política. Esta paridad que Fraser exige dentro de su teoría filosófica se denomina reconocimiento.

En este mismo sentido encontramos, tal como lo indicamos en párrafos anteriores, que los ambientes de familia y colegio no solo están atravesados por la variable socio-económica, sino que también tienen vínculos significativos con fenómenos asociados al conflicto armado (masacres y minas antipersonales). Precisamente, los hechos asociados a la violencia y a la agresión, afectan las posibilidades de los sujetos para identificarse como seres necesitados/capaces de afecto, titulares de derechos y con participación social y política.

Asimismo, el conflicto armado se constituye en un factor que aumenta las situaciones de injusticia y la inequidad, ya que impacta a las poblaciones más vulnerables, lo que permite, en algunos casos, la impunidad y el maltrato sostenido. En virtud de esta "amalgama" entre condiciones socio-económicas con aspectos del conflicto armado, se exige, tal como lo sostiene Fraser, una complementariedad entre *reconocimiento y redistribución*, ya que en la práctica la injusticia económica y la injusticia social y cultural se cruzan (Quesada, 2008).

Frente al **ambiente de barrio** pudimos apreciar una saturación del lado del componente Conflicto interno, la cual indica que los cambios dados en las variables relacionadas con la violencia pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de Competencias Ciudadanas en el ambiente de comunidad (barrio). Al correr el modelo econométrico en este componente se evidenció una capacidad explicativa del modelo -bondad de ajuste- del 41%, con una confianza del 99.9% (es la que mejor ajusta de todo el estudio).

Tabla 7. Salida del Modelo Econométrico de la Variable Ambiente de Barrio.

Number of obs =	55
F(7, 47) =	6.36
Prob > F =	0.0000
R-squared =	0.4865
Adj R-squared =	0.4100

novenoambientebarrio |	Coef.	Std. Err.	t	P>|t|	[95% Conf.	Interval]
victimas_masacres9 |	-.8593744	.1508325	-5.70	0.000	-1.16281	-.5559384
accionesdelosgruposarmados8 |	-.0705856	.0393954	-1.79	0.080	-.149839	.0086678
incidentesmapmouseyaei8 |	.0079878	.0081332	0.98	0.331	-.0083741	.0243496
accidentesmapmouseyaei8 |	-.0271512	.0215301	-1.26	0.214	-.0704641	.0161617
totalpoblacin |	-1.97e-08	3.96e-07	-0.05	0.961	-8.16e-07	7.77e-07
condicionesdevida5 |	-.0130978	.0061486	-2.13	0.038	-.0254671	-.0007284
nbi |	-.01158	.0029152	-3.97	0.000	-.0174447	-.0057154
_cons |	7.887428	.5366233	14.70	0.000	6.807881	8.966975

Fuente: Base de datos y cálculos de las autoras y el autor.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

En este modelo, tanto las variables relacionadas con el conflicto como las que corresponden a lo socio-económico, inciden negativamente en los resultados del ambiente; en particular podemos indicar que en municipios con mayor cantidad de víctimas de masacres y de Acciones de Grupos Armados, al igual que a mayores niveles de población con NBI, más bajo es el resultado que obtienen los estudiantes y las estudiantes en las Pruebas Saber.

Tabla 8. Matriz de componentes(a)
Ambiente Barrio.

	Componente	
	Socio-económico	Conflicto Armado
IDH	,864	-,042
ICV	,969	,130
MISERIA	-,869	-,057
LI	-,917	-,044
DESPLAZ	-,336	,583
MASACRE	-,117	,960
VMASACR	-,203	,941
AFILSS	,927	,140
DESEMP	,643	,202
AMBTEB9	-,128	-,477

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 2 componentes extraídos.

Al respecto, es preciso tomar en consideración la tesis expuesta por Bauman (2009) acerca de la emergencia, en las últimas décadas, de comunidades de inseguridad e incertidumbre en las que prevalecen la desconfianza y el sometimiento. La emergencia de estos nuevos "tipos de sociedades" es el producto del desarraigo, la migración y la violencia que han dejado entre las poblaciones la sensación de no estar a salvo en ningún lugar. Debido a ello, la solidez de los vínculos se diluye para dar paso a relaciones "liquidas" basadas en el miedo, la opresión y la inestabilidad; estas relaciones permitirán consolidar formas de *dominación a través de la vinculación* (Bauman, 2009).

Precisamente -indica el autor-, las acciones bélicas, así como sus derivados, llevan a un desgaste físico, emocional y social en el que los individuos se convierten en "masas reproductoras" del estatus de violencia y agresión que los rodea. Así, tal como se evidenció en el estudio, la presencia de fenómenos asociados al conflicto armado impacta en las formas de organización y socialización comunitarias, por lo que los colectivos y sus miembros retoman los esquemas y mecanismos de cohesión y coacción que mantienen los grupos armados que cercan los territorios.

En algunos casos, las acciones se orientan a la protección y salvaguarda de la vida y de los propios derechos y, en otros, al uso de la agresión y la violencia como forma de satisfacer sus necesidades e intereses particulares. Sea cual fuere la situación que se presente, las poblaciones se ven sometidas a las condiciones de conflicto que las impactan, estando obligadas a permanecer juntas, ocurra lo que ocurra, haciendo soportable la convivencia (Bauman, 2009).

5. Conclusiones

Debido a los cambios sociales, políticos y culturales que se han desarrollado en los últimos tiempos, en particular el advenimiento de hechos de violencia, crueldad e inestabilidad democrática, el concepto de ciudadanía ha sufrido múltiples transformaciones que han impactado la escuela y los procesos de formación ético-políticos. Por ello, el estudio y reflexión acerca de este concepto no puede situarse independiente de un contexto temporal y espacial que determine la forma como se comprende al sujeto, a la comunidad política, los valores cívicos, entre otros aspectos fundamentales.

Si bien las transformaciones de las sociedades contemporáneas han puesto de manifiesto la emergencia de nuevas denominaciones de lo ciudadano, al menos tres aspectos pueden distinguirse en la conceptualización de esta noción. En primer lugar, tenemos la esfera de los **derechos**, por cuanto los ciudadanos y ciudadanas se conciben como sujetos *iguales legalmente*, los cuales ya no se diferencian en virtud de un conjunto de privilegios derivados de la pertenencia o

*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

asociación a un lugar, estamento, grupo o credo particular (Quesada, 2008).

Seguidamente, encontramos que el ejercicio ciudadano es, en sí mismo, una dimensión política por cuanto se inscribe en el marco de la **participación**. Así, los ciudadanos y ciudadanas son agentes activos que deliberan acerca de los asuntos de interés público, eligen a los representantes que exponen ante estancias superiores (macro-estructura) sus necesidades e intereses, y son tomados en cuenta en la toma de decisiones que afectan la vida comunitaria. Finalmente, la ciudadanía está relacionada con la **identidad** o pertenencia, ya que los individuos hacen parte de una entidad colectiva (Estado/Nación), la cual les confiere valores, costumbres, tradiciones, prácticas y creencias que los definen como miembros de ese grupo específico (Quesada, 2008).

Aunque las tres tradiciones de la ciudadanía -liberal, republicana y comunitarista- expuestas al inicio del presente artículo, recogen los principios presentados anteriormente, estas no son suficientes para pensar en la praxis política dentro de las sociedades contemporáneas, en particular aquellas que han sido erosionadas por la violencia y el conflicto armado. Por ello, y tal como lo muestra el análisis que aquí hemos desarrollado, es necesario hacer transformaciones profundas, situando la discusión sobre la ciudadanía -así como los procesos de formación en este campo- en demandas sociales y culturales que reconozcan la importancia de generar condiciones de justicia y equidad para el bienestar de todos los individuos que integran la comunidad.

En este sentido, se hace necesario reivindicar la propuesta de una "ciudadanía social" que tiene como presupuesto central la complementariedad entre el plano político y el estatuto legal, lo que implica reivindicar la igualdad y la reciprocidad como fundamentos de la justicia. Esta propuesta abarca, entonces, no solo el bienestar económico o el equilibrio de poderes políticos, sino que comprende también el reconocimiento de los individuos, entendidos como seres necesitados de afecto, con un conjunto de derechos básicos y capaces de acciones solidarias ante las situaciones de contingencia y fragilidad que se presentan.

Aunque la ciudadanía social no puede garantizar la igualdad material o el reconocimiento de todos los miembros de una comunidad, se abre el espacio a la deliberación pública, a la demanda y a la redistribución, con el propósito de cerrar las brechas de inequidad, injusticia y desigualdad existentes. Por ello, esta iniciativa considera "… *la realización de la ciudadanía como estatus de igualdad y justicia entre los miembros de la sociedad política…*" (Quesada, 2008, p. 235).

A partir de lo expuesto es necesario fortalecer procesos de formación centrados en acciones y actitudes que promuevan, siguiendo la propuesta humanística de Nussbaum, la búsqueda de oportunidades, la libertad y la obtención de la felicidad. Algunas de las capacidades básicas que debe fomentar la escuela, en el marco de una ciudadanía social, son: i) reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan la nación; ii) reconocer a los otros ciudadanos y ciudadanas como personas con los mismos derechos que nosotros, sin distinción de ningún tipo; iii) desarrollar cierta aptitud para interesarse por la vida de los otros, reconociendo las consecuencias que tiene cada acción política en las oportunidades de los demás; iv) imaginar la cantidad de situaciones complejas que afectan la trama de una vida humana; v) fortalecer la capacidad de emitir juicios críticos sobre los asuntos de interés público que afectan a las comunidades; vi) pensar en el bien común y no en los intereses particulares de un grupo reducido de individuos; vii) deliberar acerca de los actos que involucran y afectan a los seres que conforman la comunidad (Nussbaum, 2010).

Tal como se pudo apreciar en los anteriores resultados, el conflicto armado -en particular las masacres, las acciones de grupos armados y las minas antipersonales-, tiene un impacto negativo en las emociones y ambientes democráticos en los que se desarrollan los niños, niñas y jóvenes, por lo que es necesario situar, en sus procesos de formación, al menos tres aspectos que Mélich considera fundamentales para la superación de la barbarie ocasionada por la violencia. Inicialmente, una *gramática de lo inhumano*, preocupada por comprender las situaciones de crueldad y el

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 147-161, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

papel de las víctimas en estos hechos, seguida de una *semántica de la cordialidad*, en la que se fortalezcan los lazos de apoyo y solidaridad ante la contingencia y el dolor y, finalmente, una *ética de la responsabilidad*, en la que todos y todas nos sintamos comprometidos por el sufrimiento del otro (Mélich, 2004).

Asimismo, se hace imperativo promover una educación democrática centrada en el reconocimiento y en la valoración de los sentimientos morales y políticos, los cuales se configuran, en momentos de crisis e inestabilidad, en motores de acción que permiten establecer imputaciones sobre los daños ocasionados a personas del grupo político. En virtud de ello, y siguiendo la propuesta de Nussbaum, se trata de rescatar, dentro de los procesos de formación, emociones como la "vergüenza", la "repugnancia", la "culpa", haciendo posible la comprensión de las consecuencias que tienen las acciones sobre los individuos y reivindicando la voz de las víctimas, de forma que se cumpla con el deseo pedagógico de que "*Auschwitz no se repita*" (Adorno, 1998).

Recurrir a las emociones morales y políticas como forma de comprensión del "mal", no solo permite desplazar la reflexión de categorías neutrales como lo correcto/incorrecto, sino que permite establecer sanciones que busquen la reparación y restitución de los derechos de los miembros de una comunidad determinada. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que es nuestro deber, hoy día, favorecer mecanismos de reivindicación, aunque ninguno de ellos podrá devolver la dignidad a las víctimas de la crueldad humana.

Finalmente, el enfoque de la "ciudadanía social", centrado en nociones como *redistribución y reconocimiento*, no solo comprende la escuela como espacio de formación cívica, sino que debe involucrar a otras esferas -familia y comunidad- dentro de los procesos de educación moral y política de nuestros niños, niñas y jóvenes. Aunque reconocemos el papel fundamental que tienen las instituciones educativas en el desarrollo de Competencias Ciudadanas y valores democráticos, es importante señalar que esta formación es un compromiso que inicia en la familia -si el niño o niña recibe una educación positiva en el marco familiar es muy posible que sienta comprensión e interés por los demás-, y continúa en las comunidades o grupos en los que participa el estudiante o la estudiante; colectivos en los que se aprende a construir normas/acuerdos sociales y a establecer vínculos basados en la empatía y la reciprocidad (Nussbaum, 2010).

Lista de referencias

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.

Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI.

Honneth, A. & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico.* Madrid: Morata.

Icfes (2005). *Marco de Interpretación de Resultados de las Pruebas Saber 2005.* Bogotá, D. C.: Icfes.

Mélich, J. (2004). *La lección de Auschwitz.* Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro.* Madrid: Katz.

Quesada, F. (2008). *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política.* Madrid: Trotta.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad.* Barcelona: Planeta.

*DOI:*10.11600/1692715x.1419091213

Referencia para citar este artículo: Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. del P. & Santacoloma-Alvarán, J. (2016). Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 163-175.

Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social*

Jorge Jairo Posada-Escobar**
Profesor e investigador Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Patricia del Pilar Briceño-Alvarado****
Profesora e investigadora Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde, Colombia.

Juliana Santacoloma-Alvarán*****
Formadora e investigadora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en marzo 9 de 2015; artículo aceptado en mayo 8 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Nuestro objetivo en este artículo es presentar un avance de la investigación Las condiciones y modos de Construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional. Presentamos de manera sintética la conceptualización respecto a las subjetividades, las subjetividades políticas y los conceptos de Paz. Adicionalmente, hacemos un análisis de las experiencias promovidas por el Secretariado Nacional de Pastoral Social, a la luz de estas categorías.*

Palabras clave: investigación sobre la paz, paz (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).
Palabras clave autores: subjetividades políticas, concepto de paz, experiencias de paz.

Political subjectivities of peace in experiences of the National Secretariat of Pastoral Social

• ***Abstract (analytical):*** *This article aims to present a preview of the research project: Conditions and modes of construction of political subjectivities for peace in ethnic youth and women's organizations from an intergenerational perspective. The authors present a summary of the conceptualizations of subjectivities, political subjectivities and concepts of peace. In addition, the paper includes an analysis of the experiences promoted by the National Secretariat of Social Pastoral in the framework of these categories.*

Key words: peace research, peace (Unesco Thesaurus Social Science)
Key words authors: political subjectivities, concepts of peace, experiences of peace.

---

* **Artículo corto**, relativo al proyecto Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz, en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional, adelantada por el equipo de investigación del proyecto, del que forman parte los autores, con el Secretariado Nacional de Pastoral Social. El proyecto inició el 30 de marzo del 2013 y se prevé su terminación para el 30 de marzo de 2016. El proyecto hace parte del Programa cofinanciado por Colciencias. *Código 12 35-543 31810.* Contrato: 959-2012. Área: Ciencias Sociales. Subárea: interdisciplinaria.

** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Filosofía y Educación, Uned, Madrid. Docente Investigador Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co

*** Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana, Magistra en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Docente-investigadora Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde. Correo electrónico: pbriceno@cinde.org.co

**** Psicóloga, Universidad de Manizales, Magistra en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-Cinde. Formadora-Investigadora Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: jsantacoloma@cinde.org.co

Subjetividades políticas de paz em experiências do Secretariado Nacional de Pastoral Social

• ***Resumo (analítico):*** *Este artigo visa apresentar um avanço da pesquisa: As condições e modos de construção de subjetividades políticas para a paz em jovens de organizações interétnicas e feministas a partir de uma perspectiva intergeracional. Apresenta-se de maneira sintética a conceituação a respeito das subjetividades, das subjetividades políticas e dos conceitos de paz. Além disso, faz-se uma análise das experiências promovidas pelo Secretariado Nacional de Pastoral Social, à luz dessas categorias.*

Palavras-chave: investigação sobre a paz, paz (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: subjetividades políticas, conceito de paz, experiências de paz.

1. Introducción

Transcurridos tres lustros del Siglo XXI, la situación de inequidad económica, social y política que afecta a la mayor parte de la población en Colombia, ha sido desconocida por los gobiernos de turno durante varias décadas, aspecto que ha contribuido a la emergencia de grupos armados que luchan por ganar posiciones de poder en el terreno de la guerra. Esto ha sido así, porque no ha habido la apertura democrática para propiciar la confrontación de los diversos actores en el terreno político. A su vez, la presencia del conflicto armado en Colombia ha debilitado la democracia al privilegiar en gran parte de nuestro territorio la cultura de la violencia y con ella la intimidación a la sociedad civil, hechos que han propiciado la emergencia de subjetividades proclives a la violencia, a la desconfianza y a la ruptura de relaciones de solidaridad.

En ese contexto, es importante reconocer que existen otras fuerzas de carácter democrático, provenientes de la sociedad civil y de algunas instituciones no gubernamentales y/o religiosas, que se resisten a aceptar el conflicto armado y el impacto de éste en las comunidades, como determinantes estructurales insuperables. Consecuente con esta postura, el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SPNS) de la Iglesia Católica, ha diseñado y promovido desde la primera década del siglo XXI, en diversas comunidades vinculadas a sus jurisdicciones eclesiales a nivel nacional, una estrategia de intervención para la transformación social y la construcción de Paz.

La estrategia responde a una necesidad del SNPS por articularse en torno a un derrotero común: fortalecer una pastoral social que hace vida el mensaje de Cristo, que se hace testimonio del amor y del servicio en la iglesia y, desde ella, promueve, acompaña y anima procesos de transformación social con las comunidades. También responde a las necesidades de las jurisdicciones eclesiásticas en su deseo de construir una pastoral que responda a los contextos de manera pertinente, que fortalezca capacidades, cree condiciones para la transformación, promueva la reconstrucción del tejido social y acompañe procesos de incidencia política a través de la construcción de plataforma social en los niveles local, regional y nacional (SNPS, s. f.)

Es así como la estrategia se constituye en un dispositivo para propiciar la emergencia de subjetividades políticas de paz en más de 25 experiencias a nivel nacional; ocho de estas experiencias, aún vigentes, son objeto de estudio de la presente investigación. Por ende, en el presente artículo hacemos la revisión de algunos casos a la luz de la conceptualización inicial sobre subjetividades políticas y conceptos de paz.

2. Metodología

Realizamos esta investigación a través de la Sistematización de Experiencias como modalidad de investigación social, entendida como un tipo de producción de conocimiento que se adelanta en y desde las prácticas sociales;

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 163-175, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

lo cual indica que su núcleo fundamental es el reconocimiento de los sentidos otorgados a las prácticas por parte de los sujetos como expresión de su capacidad de relatar y de hacer memoria de las mismas. Para esta investigación hemos seguido en líneas generales las fases metodológicas de la sistematización de experiencias sugeridas por Cendales, Mariño y Posada (2004).

Esta modalidad investigativa implica descifrar los saberes que orientan la trama de las prácticas sociales. Hace evidente las lógicas de su constitución, las relaciones entre actores y su lugar en los escenarios y temporalidades que las contextualizan y les dan historicidad. De ahí que la sistematización se entiende como la producción de un tipo de saber-conocimiento que explica e interpreta desde los actores sus experiencias, dando lugar al enriquecimiento y transformación de estas, en una perspectiva de protagonismo social y político en el ámbito público (Ramírez, 2009).

En este sentido, Alfonso Torres (1999) la define como una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben.

La sistematización de experiencias se ha desarrollado desde diferentes enfoques metodológicos (Mendoza & Torres, 2013). Dado el problema y objetivos de esta investigación, consideramos importante realizarla desde un enfoque hermenéutico que desarrolla y aprovecha la narración, ya que esta se constituye en una forma primordial de expresión de las subjetividades de las personas. En palabras de Larrosa (2007), la narración puede ser un "mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros" (p. 605).

En consecuencia, las narrativas de los actores en la investigación sobre las condiciones y modos de construcción de subjetividades para la paz, se constituyen en un elemento importante para develar los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas y experiencias. Por ende, los Encuentros in situ -talleres de recuperación de la historia de las experiencias y análisis de las construcciones colectivas- han sido espacios propicios para construir las narraciones acerca de las prácticas y sentidos de paz en las Iniciativas Locales de Paz[1] y Grupos de Sembradores de Paz, en ocho municipios del país[2].

3. Avances Conceptuales

Sobre las subjetividades y subjetividades políticas

El concepto de subjetividad, según Jáidar (2003), nace en la filosofía, y está relacionado con las controversias acerca del sujeto de conocimiento y el objeto cognoscible. Desde el comienzo de la filosofía occidental se dieron discusiones sobre el conocimiento, en las cuales se planteaba si la realidad era algo externo al sujeto que conoce o una creación de éste.

La autora en mención asigna importancia a lo simbólico, a la representación y al lenguaje como constitución de la subjetividad, a la que reconoce como un concepto histórico potente al incluir elementos dejados de lado por la ciencia positivista:

La subjetividad es un medio de demostración en las ciencias sociales que incluye el conocimiento, es decir, las construcciones simbólicas e imaginarias de aquellos saberes descalificados por las ciencias positivistas, señalados como no racionalistas, como son los saberes míticos, mágicos, religiosos y, en fin, todas las construcciones imaginarias y simbólicas colectivas que perviven en todos los pueblos de la Tierra y que se inscriben dentro de un registro que tiende un lazo entre lo simbólico, lo social y lo singular (Jáidar, 2003, p. 55).

El pensador chileno Hugo Zemelman (1987), reconoce la importancia del concepto de subjetividad en las ciencias sociales, al resaltar que los seres humanos no estamos sobredeterminados, sino que somos seres de posibilidades y éstas tienen relación con la subjetividad.

1 En adelante emplearemos las siglas ILP y GSP.

2 Bogotá y Facatativá (Cundinamarca), Ventaquemada (Boyacá), Neiva y Garzón (Huila), Miranda (Cauca), La Dorada (Caldas) y Mocoa (Putumayo).

DOI:10.11600/1692715x.1411080515

Alfonso Torres (2009), siguiendo a Zemelman, nos remite a la subjetividad como:

> (…) un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (p. 8).

Adicionalmente, Torres (2009) asume los planteamientos de Zemelman (2004), al considerar la subjetividad como una perspectiva de análisis de la realidad social que deviene en la construcción de un proyecto colectivo, que implica la transformación de lo dado en una historicidad, la cual supone un pasado reconstruido con la memoria, así como una reelaboración y concreción de la utopía.

Zemelman (2004) ve necesario construir una visión donde se considere un sujeto histórico, impregnado por necesidades, pero no subsumido por éstas, sino en movimiento y con posibilidad de creación, en una tensión permanente entre memoria y utopía.

En contraste, con los planteamientos que conceden poca importancia a la relación entre subjetividad social e individual, González (2012), desde una perspectiva cultural histórica que retoma elementos de la psicología de Vygotsky, define la subjetividad como:

> (…) las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por las personas como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, [esto] hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual. Las personas y la multiplicidad subjetiva de los diferentes escenarios de su acción social definen la unidad inseparable de la subjetividad social e individual (p. 14).

Dicha relación, según González (2012), toma formas particulares en el campo de la política, desde aspectos como: la formación de sujetos políticos, las implicaciones subjetivas de las formas de institucionalización política, y los modos en que la naturalización de la política lleva a una desubjetivación de la misma, generando un campo normativo poco crítico e irreflexivo.

Para Martínez y Cubides (2012), la política supone una visión desde el poder del Estado, el cual es un aparato de consenso para la sujeción política. En contraste, proponen una visión de lo político más amplia que no se limite a la relación con el Estado: "La apuesta, como plantea Žižek, es por posicionar una comprensión de la política como una *multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento"* (p. 173).

De otra parte, Arendt (1997) se refiere a la política como espacio de relación, libertad y deliberación pública, mientras Mouffe considera lo político como un espacio de poder, conflicto y antagonismo; así afirma:

> (…) concibo lo político como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las dimensiones humanas, mientras que entiendo a "la política" como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2007, p. 16).

Adicionalmente, la investigación desarrollada por Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) ha aportado unas tramas conceptuales que configuran las subjetividades políticas:

A manera de hipótesis, éstas podrían ser: la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político, y la negociación del poder (Alvarado et al., 2008, p. 29).

De forma similar Ruiz-Silva y Prada (2012) exponen como elementos constitutivos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 163-175, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1411080515

de la subjetividad política: La identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección; de manera que, al impulsar estos cinco elementos, se aporta a la construcción crítica y transformadora de la subjetividad política.

El concebir las subjetividades políticas también como perspectiva metodológica, siguiendo a Zemelman, nos proporciona referentes clave para el estudio de las subjetividades políticas de paz, puesto que la investigación se realiza con sujetos ubicados en unas determinadas relaciones sociales, con unas necesidades; pero también con memoria, potencialidades y proyectos de vida expresados en construcciones colectivas.

Conceptos de Paz

"Tenemos un potencial enorme para la construcción de paz"
Galtung (2003).

Una mirada al devenir de los estudios para la paz

El autor catalán Vicenc Fisas (2006), plantea en su obra *Cultura de paz y gestión de conflictos*, cómo "la diversidad existente en el mundo, sea en culturas, religiones o facilidades/dificultades de supervivencia, nos invita a no cerrarnos en una concepción estrecha o única de paz, de la misma forma que nos obliga a ensanchar nuestra visión sobre las causas de la violencia y los conflictos (…)" (Fisas, 2006, p. 23). En este sentido, se propone hacer un recorrido por algunos de los giros más significativos en los estudios para la paz, con la intención de desplegar la mirada hacia diversas posibilidades comprensivas de la paz, pero sin la pretensión de abarcarlas en su totalidad.

Investigación para la paz desde el lente de la polemología

Entre los precursores de la investigación para la paz se destacan Pitrim Sorikin, Quincy Wright y Lewis Richardson, quienes realizaron grandes esfuerzos para clarificar los motivos de la guerra. Así mismo, criticaron la guerra como extensión de la política. Sus estudios evidencian la influencia que tuvo la manera de concebir la ciencia de los científicos atómicos (Jiménez, 2011).

Como lo nombramos anteriormente, la *Investigación para la paz*[3] (peaceresearch) se caracterizó en un inicio por desarrollar en mayor medida la polemología[4] que la misma irenología[5]. Por ello, autores como Martínez (2005), plantean que los estudios para la paz comenzaron anclados al paradigma de la no paz, es decir, estudiando las distintas formas de violencia.

De manera que estos estudios se orientaron a comprender el fenómeno de la guerra desde sus causas, expresiones y efectos, siendo la paz estudiada como ausencia de guerra (paz negativa) y por tanto, como elemento opuesto a la violencia directa. Esta perspectiva fue una mirada ingenua, ignorando que esto no es todo, pues la paz en gran medida se construye después del alto al fuego; o sino, el "después de la violencia" se puede convertir fácilmente en un "antes de una (nueva) violencia" (Galtung, 1998).

Un giro de mirada: Galtung y la paz positiva

Johan Galtung[6], politólogo y pacifista, se ha convertido en un punto de referencia central en este campo de conocimiento, dado que sus aportes crearon un acontecimiento, marcando un antes y un después en la construcción de una epistemología de la paz.

La propuesta de Galtung conjuga, además de un planteamiento estructurado, un conjunto de ideas que integra conceptos de metafísica, de cristianismo, de budismo y de taoísmo (Galtung, 2003). Esto evidencia lo que significa para el autor el mundo espiritual, en sus búsquedas como profesional y pensador de la construcción de paz.

3 En la década del 40 del siglo XX se comienzan a crear los primeros Centros de Investigación para la Paz en Francia, Estados Unidos y Países Bajos (Jiménez, 2004).

4 La polemología es el estudio de la guerra. Este término viene del griego polémos, el cual denotaba guerra contra los extranjeros.

5 El término irenología (irene -"paz"- y logos - "razonamiento") es habitualmente usado para referirse a los estudios de paz.

6 Johan Galtung (24 de octubre de 1930 - Oslo), en 1959, creó en Noruega el Instituto de Investigación para la Paz de Oslo (Peace Research Institute *of Oslo).*

*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

Anteriormente Galtung se planteaba la necesidad de ir más allá del alto al fuego, y por consiguiente repensar la paz no sólo como ausencia de guerra. En este sentido, el autor propone un enfoque de contraposición a la paz que ya no será [únicamente] la violencia directa. Para comprender mucho mejor este cambio de paradigma, es necesario trazar *un mapa de la formación de la violencia* con la ayuda del triángulo de las violencias, planteado por Galtung: violencia estructural, cultural y directa. Las primeras dos causan la violencia directa, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y empleando la cultura para legitimar su uso de la violencia.

Por un lado, se encuentra *la violencia estructural*; sus dos principales manifestaciones se anclan en la política y la economía, desde la represión, la explotación y alienación (Galtung, 1998 y 2003). Se habla de *violencia directa* cuando son conductas visibles, física o verbalmente; una de sus expresiones más extremas y devastadoras es la guerra. Detrás de dichas violencias, se encuentra la *violencia cultural* (Galtung, 1998), es decir, "la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás que sirven para justificar la violencia" (p. 16). Así mismo, se manifiesta mediante distintos medios (Galtung, 2003): "(…) en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, leyes, en los medios de comunicación y en la educación" (p. 20). Mientras la violencia directa se expresa en comportamientos y la estructural en contradicciones, la violencia cultural se evidencia en las actitudes.

En sintonía con el triángulo de las violencias, Galtung propone la paz directa (ausencia de violencia directa), la paz estructural (libertad y equidad) y la paz cultural o cultura de paz (deslegitimación de la violencia), dándole un desarrollo relevante a la segunda, a la cual denominó *paz positiva.*

La tarea positiva de construcción de la paz consiste en trabajar por el desarrollo y la satisfacción de las necesidades básicas[7], que es una manera de sustituir las estructuras de dominación, marginación y exclusión que se producen en la violencia estructural, por estructuras de justicia. Por tanto, la paz positiva consiste en promocionar el desarrollo y la justicia (Martínez, 2005, p. 51).

Reacciones y emergencias frente a la propuesta de Galtung

Las vías de la paz desde Norberto Bobbio

En otra coordenada geográfica se encuentra Norberto Bobbio[8], reconocido politólogo y filósofo italiano, quien concibió el pacifismo activo desde tres direcciones posibles, dirigidas a la eliminación de la guerra y la instauración de una paz perpetua, Bobbio (1981) entiende por pacifismo "toda teoría (y el movimiento correspondiente) que considera una paz duradera" (p. 178), definición que se basa en la paz perpetua y universal planteada por Kant.

El primer camino se refiere al *pacifismo instrumental,* el cual obra directamente sobre los medios. Esta vía cuenta con dos momentos; el primero responde al *desarme*, es decir, destruir las armas o reducir al máximo su uso. Bobbio (1981) relaciona la política del desarme con el prohibicionismo, en tanto se limita a impedir el uso de los instrumentos, pero no se preocupa por el estudio de las causas o de las condiciones que la generan. Y el segundo momento lo constituyen los intentos de sustituir los medios violentos por medios no violentos; se expresa en la teoría y en la práctica de la *no violencia*. Entiende por teorías de la no violencia "aquellas que se inspiran en la ética de la renuncia total a la violencia, o sea en una ética según la cual el recurso a la violencia nunca está justificado, ni siquiera como *extrema ratio*" (p. 77).

El segundo camino corresponde al *pacifismo institucional*, el cual obra sobre las instituciones de dos maneras distintas: desde el pacifismo jurídico (la paz a través del derecho) y desde el pacifismo social (la paz a través de la revolución social). A diferencia del instrumental, estos modos de pacifismo

7 Johan Galtung identificó de manera central cuatro necesidades humanas básicas: la *seguridad o supervivencia* contra la violencia y la muerte, el *bienestar* contra la miseria, la *identidad* contra la alienación, y la *libertad* contra la represión (Ver Martínez, 2005, pp. 71-73).

8 Nace y muere en Turín Italia (18 octubre de 1909-9 de enero de 2004).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 163-175, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1411080515

institucional "procuran poner en evidencia las condiciones que hacen posible las guerras" (Bobbio, 1981, p. 79). El pacifismo social "ve en la guerra la consecuencia de conflictos generados no por la estructura de la comunidad internacional, sino por la estructura social y en consecuencia por la política internacional de algunos estados" (p. 80).

Sin embargo, ninguna de estas vías institucionales se encuentra acompañada de una reforma centrada en los cambios de los sujetos. En este punto entra el *pacifismo finalista*, desde el cual se plantea la transformación del carácter de los seres humanos; para algunos es un cambio de orden moral y para otros de orden biológico-mental. De modo que "el problema de la guerra y de la paz para los primeros es un problema de *conversión*, para los segundos, suponiendo que sea soluble, de *curación"* (Bobbio, 1981, p. 85).

Según Bobbio, estos distintos caminos de la paz se encuentran en orden inverso: "el camino más practicable es al mismo tiempo el menos eficaz, y viceversa" (p. 87). Es decir, el desarme sería probablemente el camino más practicable, pero el menos efectivo; mientras el pacifismo finalista es el camino más eficaz, aunque el menos practicable.

Teniendo en cuenta los anteriores apartados, se logra identificar ciertos lugares de encuentro entre los planteamientos de Bobbio y Galtung. Sin embargo, el politólogo Italiano marca una distancia con Galtung y su investigación para la paz, al considerar que la paz es uno de los tantos temas a resolver y no el problema por antonomasia; en sus palabras "algunos *peace researchers* prefieren sostener por patriotismo de grupo, que ocupándose de la justicia social siguen ocupándose del problema de la paz (…), intentando de tal forma ocultar un verdadero cambio decisivo en sus investigaciones con una acrobacia terminológica" (p. 168).

La Paz Imperfecta

Desde una mirada apreciativa, distintos pensadores de la paz (Muñoz, 2001, López, 2001, Jiménez, 2004) han empezado a generar rupturas con algunos planteamientos de la obra de Galtung, de manera específica con la categoría de paz positiva. Por tanto, se aventuraron a crear otros lenguajes que permitieran superar estos impases, donde la paz puede llegar a parecer como algo infalible y lejano. En este sentido, Muñoz (2001) propone hablar de *paces imperfectas*, en tanto existe una pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos; por ende, infinidad de individuos y grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz. Estas acciones de paz pueden encontrarse en contextos calificados como pacíficos y en aquellos calificados como "violentos" (Muñoz, 2001); por consiguiente, no se encuentran condicionadas necesariamente por la presencia o ausencia de las violencias. Por otra parte, la paz imperfecta se caracteriza por ser un *proceso inacabado*, un camino continuo que se construye en la medida en que se recorre paso a paso. De modo que "la paz no puede ser vista como estática, como un fin que se consigue a la vez y para todos, sino que es un proceso dinámico y permanente que requiere de continuos esfuerzos" (López, 2001, p. 7).

Cuando se habla de paz, necesariamente se refiere a una *construcción cultural*; y por ende, a procesos de enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente (López, 2001, p. 8).

Filosofía para hacer las paces

En sintonía con la paz imperfecta, Martínez (2001) arriesga a subvertir la pregunta epistemológica de los Estudios para la paz, de modo que su invitación no es por aprender sobre lo que es la paz sino por reconstruir las distintas maneras de hacer las paces, que aunque imperfectas, constituyen parte de nuestra condición humana. Y por consiguiente, desde su perspectiva filosófica, "los estudios para la paz consisten en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces" (p. 112). Así mismo, Martínez advierte acerca del androcentrismo de la investigación para la paz, si no se incluye la perspectiva de las mujeres; como también el riesgo de caer en el antropomorfismo, si no se incorpora la perspectiva ecológica. Es por ello que propone una quinta necesidad básica: el equilibrio biológico.

*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

La imaginación moral en la construcción de la paz

Comprender el norte de la construcción de la paz y aprender a leer su brújula, requiere que reconozcamos y desarrollemos de forma mucho más intencionada nuestra imaginación moral (Lederach, 2007). Según Babbit (1996) citado por Lederach (2007), el papel de la imaginación moral es poner en marcha "la materialización de posibilidades que no son imaginables en los términos actuales" (p. 62). Desde esta perspectiva, Lederach (2007) utiliza la palabra moral como *vocación*, una expresión que invita a elevarse "hacia algo que está más allá de lo que es inmediatamente aparente y visible" (ibíd.), en este sentido, es una apuesta por lo inesperado e inexistente.

De igual forma, propone hacer un giro en el ángulo de mirada, en tanto invita a superar la dicotomía entre <<habilidad>> y <<arte>> las que considera igualmente importantes en la aventura de construcción de paz.

"Aunque la construcción de la paz se puede <<profesionalizar>> responde a **una vocación**, a una llamada interior; podríamos decir, a una convicción profunda, en la que no solo se trata de lo que hacemos sino de profundizar en las raíces de lo que hacemos y cuál es el sentido y el fin que cada ser humano tenemos en la vida" (Lederach, 2007, p. 14).

Según Martínez, Lederach (2007) concibe "el trabajo de construcción de paz más como un *acto creativo* afín a las iniciativas artísticas, que como procesos técnicos" (p. 14). En esta misma dirección, considera la poesía como un sendero para la construcción de la paz. Esta metáfora poética nos habla de la paz no solo como actitud, sino también como una resonancia y disposición que nos conecta con el todo orgánico.

Lederach (2007) se pregunta por aquellas materias fundantes de la imaginación moral, sin las cuales no sería posible la construcción de la paz; es por ello que se aventura a plantear cuatro posibles aristas: la centralidad de las relaciones; la práctica de la curiosidad paradójica; proporcionar espacio para el acto creativo; y la voluntad de arriesgar.

En este orden de ideas, Lederach explora cómo la construcción de la paz, el conocimiento y la comprensión del conflicto, no se logran exclusivamente mediante procesos de orden cognitivo, sino mediante la estética, el pensamiento sistémico y la capacidad intuitiva, elementos muy relacionados con el concepto de subjetividades.

4. Sentidos y prácticas de las Iniciativas Locales de Paz y de las experiencias de Sembradores de paz

Tal como lo plantea Alfonso Torres (2009), es mediante las subjetividades que las personas y los colectivos crean y transforman sus realidades. En las experiencias objeto de estudio, logramos identificar cómo los sentidos en cuanto a la construcción de paz, se expresan a su vez en acciones colectivas. De ahí que los saberes y las creencias de los miembros de las distintas experiencias se hacen visibles de distintos modos en las prácticas de las Iniciativas Locales de Paz.

Es así como para los indígenas Nasa, que pertenecen a *la Iniciativa del Caguán*, la paz tiene una estrecha relación con su cosmogonía, en tanto se vincula a la construcción de la armonía en la comunidad y con la naturaleza; lo cual requiere de esfuerzos permanentes para mantener el equilibrio. Es por esto que para lograr la recuperación de la armonía realizan rituales comunitarios, que además de elementos simbólicos incluyen acuerdos y compromisos con la comunidad, la tierra, los animales y las plantas, para así reponer los daños de aquellas acciones desarmonizadoras. De igual forma, se encuentra la *Iniciativa del Río Rumiyaco*, en Putumayo; esta comunidad se encuentra recuperando la cuenca del río mediante múltiples acciones colectivas, como mingas, conversatorios, recorridos y caminatas por el río. Además, se han caracterizado por promover el cuidado de las semillas nativas.

Lo recién planteado permite evidenciar una mirada de la paz que supera el lente antropocentrista, y por ende contempla la necesidad de cuidar el equilibrio ecológico. En este sentido, se encuentra sintonía con el planteamiento de Vicent Martínez (2001), quien se refiere a la perspectiva ecológica como un aspecto en gran medida invisibilizado en la construcción de paz.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 163-175, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

Por otro lado, está la *Iniciativa Local de Paz de Garzón,* en la cual se llevan a cabo las celebraciones de San Pedrito, cuya organización y puesta en marcha del festival se constituye en una forma de reconciliación entre los habitantes vecinos del sector de Comuneros. Así mismo, esta situación favorece la ruptura de la estigmatización de que eran objeto los habitantes de Comuneros dentro del municipio, como también permite tejer otras formas de relación, en las que prima el reconocimiento de los otros.

Lo anterior demuestra cómo efectivamente la construcción de paz exige una visión de la relación; en palabras de Lederach (2007), "si no hay capacidad para imaginarse el lienzo de las relaciones mutuas y de situarse a uno mismo como parte de esa telaraña histórica y en constante evolución, la construcción de la paz se viene abajo" (p. 70). Es por ello que justamente considera, como elemento fundante de su propuesta, *la centralidad de las relaciones,* en tanto permite reconocer que "la calidad de nuestra vida depende de la calidad de la vida de los demás" (p. 70). Detrás del encuentro que permite vencer el alejamiento, se encuentra uno de los más potentes antídotos para la violencia: la aproximación, pues al acercarnos es posible reconocernos y, por ende, descosificar y des-homogenizar al otro.

De la misma forma, la centralidad en las relaciones se evidencia en la *Comunidad sin Fronteras de la Iniciativa de Ventaquemada*; dicha experiencia logra mediante su Proyecto de Agricultura Orgánica, tanto la sostenibilidad a futuro de la Iniciativa como el fortalecimiento de las relaciones sociales en la comunidad. La experiencia ha promovido prácticas de integración con la comunidad, que permiten el reconocimiento y expresión de afecto.

De otra parte, en la Iniciativa *Mujeres Activas de Facatativá*, la comprensión sobre el fenómeno de la violencia intrafamiliar en la comunidad las lleva a manifestar abiertamente su compromiso con la denuncia y la eliminación de comportamientos asociados. Para ello han acudido a la Iglesia con sus rostros pintados, simulando moretones, como expresión simbólica para sensibilizar a la comunidad ante la tolerancia de la violencia intrafamiliar, e invitarlos a denunciarla. Es así como un hecho que tradicionalmente ha sido considerado del ámbito familiar, emerge como acción política. Este proceder expresa una construcción social de la realidad en la que a través del lenguaje simbólico, se asume una posición crítica y transformadora ante este fenómeno de violencia, el cual no solo tiene una expresión directa, sino también cultural (Galtung, 1998), en tanto se encuentra arraigado a un sistema patriarcal que legitima el machismo como lógica de relación entre los géneros. De allí la importancia de las acciones de la Iniciativa, las cuales promueven un cambio de actitudes y prácticas a favor de una cultura de paz, tanto en la familia como en la comunidad.

En consonancia con lo recién nombrado, los jóvenes del *Colectivo sin fronteras* de Bogotá llevan a cabo diversos performances y otras acciones de expresión artística, donde logran cuestionar los estereotipos de género. Estas actividades se constituyen en factor de cohesión grupal en torno a creencias alusivas a una sexualidad libre y responsable, en la que el compromiso con nuevas masculinidades se expresa en actitudes visibles de sus integrantes, y en indicadores como la reducción del embarazo adolescente en la institución educativa. De otro lado, este colectivo se ha caracterizado por realizar prácticas formativas de sensibilización y participación política, brindando a los jóvenes y a las jóvenes la posibilidad de desplegar múltiples capacidades en términos de creatividad. Así como se evidencia en la presente experiencia, es posible identificar cómo en las distintas Iniciativas locales de paz se promueve el despliegue de las capacidades de los sujetos; según el autor Vicent Martínez (2001), todos "somos competentes, tenemos capacidades y poderes para hacer las paces, transformar los conflictos y abordar las diferentes formas de exclusión y marginación" (p. 113).

De igual manera, Martínez nos ayuda a recordar cómo los seres humanos contamos no solo con el potencial de *Ares*, el dios griego de la violencia, sino también con el potencial de *Eirene*, la diosa griega de la paz. Y esto se corrobora de manera cotidiana en un país como Colombia, donde coexisten tanto los fenómenos de violencia como de paz en un mismo territorio,

*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

e incluso al interior de la misma comunidad. Un ejemplo de ello es el equipo levadura de *Garzón*, Iniciativa de paz abordada anteriormente. Este equipo se encuentra signado tanto por experiencias de paz como de violencia, puesto que sus participantes han sido afectados desde distintos ángulos por la violencia armada, como víctimas o victimarios, entre ellos excombatientes y mujeres en situación de desplazamiento, quienes ahora se resisten a ser determinados por dichos acontecimientos.

Desde los estudios para la paz, podría decirse que las distintas iniciativas planteadas corresponden a experiencias de *paces imperfectas* (Muñoz, 2001), en tanto dan cuenta de múltiples espacios donde surgen gestos y acciones para la transformación pacífica de los conflictos, teniendo en cuenta que una gran mayoría de estas prácticas se encuentran situadas en contextos históricamente calificados como violentos. Así mismo, se caracterizan por un construir cotidiano, en tanto reconocen la condición procesual e inacabada de la paz. En palabras de un integrante de la Iniciativa del Caguán, "la paz es como el trabajo constante de las hormigas, se requiere de paciencia para construirla". Y en este sentido, Muñoz (2001) afirma que "la paz, *las paces*, no se muestra palpablemente, está sigilosamente como un gran tesoro, guardada en infinidad de pequeños acontecimientos" (p. 9).

En estas experiencias del SNPS, la construcción de paz se encuentra estrechamente vinculada a la dimensión espiritual; ello es posible evidenciarlo tanto en sus sentidos como en sus prácticas, tal como lo refiere uno de los integrantes de la *Iniciativa del Caguán* al decir: "la paz es sentirse bien tanto interior como espiritualmente, estar bien con mi hermano, ser solidario y buscar esos caminos de Dios que dicen que hay que ayudar al hermano y perdonarlo; es paz de corazón y paz en armonía". En esta iniciativa los retiros espirituales han sido fundamentales para fortalecer al equipo levadura. De otro lado, las animadoras del *Movimiento de Niños, Niñas Sembradores de paz*, consideran que existe un precepto divino que orienta su misión en el movimiento; y en este sentido retoman un proverbio del evangelio: "Nosotros debemos ser luz del mundo y sal de la tierra". Así como sucede en dichas Iniciativas, es común encontrar un fuerte componente espiritual en las historias de los grandes personajes de la construcción de paz, como es el caso de Gandhi y Aung San Suu Kyi; o en algunos teóricos de la paz como son Galtung y Lederach.

Subjetividades políticas para la paz

Las experiencias de paz objeto de estudio realizan acciones cotidianas de fortalecimiento de relaciones, de reconstrucción de tejido social, enmarcadas en procesos de construcción de paz, dada la orientación y la puesta en práctica de la Estrategia Metodológica del SNPS. Esto se ha venido logrando por medio de procesos organizativos y formativos.

Los equipos levadura se reúnen periódicamente; en dichos encuentros planifican sus acciones con la comunidad, con la institucionalidad; pero además estos encuentros se convierten en espacios de reflexión de la situación social, de los conflictos locales, de las acciones realizadas, y de las políticas. Al crear organizaciones para hablar y escucharse, aun teniendo posiciones diferentes y contrarias, estas organizaciones crean espacios públicos, semejante a lo propuesto por Arendt: "la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres… la política trata del estar juntos, los unos con los otros, [aun siendo] diversos" (Arendt, 1997, p. 45).

Un elemento central tanto del accionar de las experiencias como de la estrategia metodológica de transformación social, es el desarrollo de la capacidad de imaginación de futuros mejores para las comunidades, lo que coincide con el planteamiento de Zemelman (2004) acerca de la importancia de la construcción de proyectos colectivos.

Los elementos de la acción y de la metodología de las Iniciativas Locales de paz y grupos de Sembradores de Paz, los podríamos relacionar con algunas de las tramas de construcción de las subjetividades políticas (Alvarado et al., 2008), en cuanto formulan y trabajan por unas utopías o sueños deseados, generan procesos de reflexividad sobre las causas de las situaciones sociales que viven y que han propiciado las violencias, hacen

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 163-175, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1411080515

visible el reconocimiento de los otros como elemento central de su formación ética; también promueven la construcción de espacios públicos para hablar y discutir de sus necesidades e intereses, y la interlocución con las diferentes formas de la institucionalidad para exigir sus derechos.

En el trabajo de campo también hemos podido constatar las acciones que algunas experiencias de paz del SNPS realizan en cuanto a la Incidencia Política. En este sentido, los grupos han realizado procesos de formación y prácticas para crear opinión pública e incidir en actores políticos e institucionales locales, para que sus derechos (salud, agua, recreación, educación, empleo, participación) sean ejercidos.

Estos grupos, al crear espacios para la política, para hablar y discutir entre diferentes, generan esferas públicas que contribuyen a la transformación de la conflictividad social, fortaleciendo y ampliando la democracia desde la cotidianeidad. En las ILPS y GSP se aprende a romper los sectarismos políticos e ideológicos que han alimentado el conflicto interno; son una forma de ruptura con una de las causas de la guerra que hemos tenido en Colombia:

> (…) la guerra también puede ser interpretada como un asunto de precariedad y debilidad de la democracia. Esta precariedad tiene sus expresiones históricas en las características autoritarias que han marcado el régimen político colombiano, en los pactos excluyentes orientados a garantizar la permanencia y alternancia en el poder de los partidos tradicionales y de las élites… (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 22).

La experiencia tiene que ver con lo político, expresado en las luchas sociales; se vive en el conflicto, en medio de una sociedad en la que la desigualdad genera una conflictividad permanente y en la que el conflicto armado sigue produciendo sus efectos e imbricaciones con las otras formas de violencia.

Algunas de las acciones realizadas por las Iniciativas son aparentemente apolíticas, cuestionan lo establecido, manifiestan y ayudan a constituir unas determinadas subjetividades políticas enmarcadas o en tensión hacia lo político, como lo conciben Martínez y Cubides (2012).

Las ILPS y GSPF, a pesar de los prejuicios que tienen sobre la política, realizan diferentes acciones políticas y de lo político. Sus acciones son políticas de otra forma: buscan por medio del encuentro, el reconocimiento de las diferencias, construir soluciones de sus problemas locales; reconocen que parte de la problemática está en las relaciones inmediatas que se requiere transformar, pero saben que hay otros niveles que también deben cuestionar.

En las experiencias analizadas se han dado expresiones de lo político cuando se realizan acciones contra los proyectos que afectan a la población y los territorios; por ejemplo, esto es claro cuando sus miembros participan en los paros campesinos, cuando hacen parte de las protestas contra megaproyectos que los afectan, cuando realizan actividades contra el monopolio de las semillas y a favor del cuidado del ambiente. Estos grupos se ven abocados a crear propuestas en relación con la soberanía alimentaria, la recuperación de espacios públicos, la atención educativa y de salud de sus comunidades.

Como los procesos que realizan estos grupos están en curso, nos preguntamos: ¿pueden estas organizaciones construir nuevas formas de realizar política, a diferencia de las formas clásicas? A pesar de que las ILPs y los GSPF son espacios donde se quiebra el sectarismo tradicional, ¿pueden estas formas y acciones sociales contribuir a formar nuevos sujetos políticos? ¿Qué capacidad real tienen estas modalidades organizativas y de accionar social y político de escapar de las formas tradicionales de clientelismo incrustado en la política colombiana y regional?

Así mismo, podríamos decir que en las ILPs y GSPF las subjetividades políticas se construyen en el movimiento de tensiones: entre lo social y lo político, entre los prejuicios a la política y la necesidad de reconocer que su acción es política, entre la política y lo político, y entre las condiciones de miedo e inseguridad que históricamente se han vivido en este país, en medio de un conflicto armado prolongado y

*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

las posibilidades que se han abierto con la mesa de negociación.

Lista de referencias

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología, 6 (11), pp. 19-43.*

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Bobbio, N. (1981). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.

Cendales, D., Mariño, G. & Posada, J. (2004). *Aprendiendo a Sistematizar*. Bogotá, D. C.: Cosude.

Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Gernika Gogoratuz.

González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahíta-Echandía, Á. Díaz-Gómez, P. Vommaro (comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos.* Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.

Grupo de Memoria Histórica (2013). ¡*Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica.* Bogotá, D. C.: Centro Nacional de memoria Histórica.

Jáidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. México, D. F.: UAM.

Jiménez, F. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencias Revista de Ciencias Sociales, 9, pp. 21-54.*

Jiménez, F. (2011). *Racionalidad pacífica: una introducción a los estudios para la paz.* Madrid: Dykinson.

Larrosa, J. (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En: *La experiencia de La Lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lederach, J. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz.* Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

López, M. (2001). La noviolencia como alternativa política. En A. Muñoz (ed.) *La paz imperfecta*, (pp. 181-251). Granada: Universidad de Granada.

Martínez, M. C. & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En C. Piedrahíta-Echandía, Á. Díaz-Gómez, P. Vommaro (comps.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos.* Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.

Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.

Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces: Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M.* Sevilla: Desclée De Brouwer.

Mendoza, N. & Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En M. R. Mejía, L. Cendales & J. Muñoz (eds.) *Entretejidos de la educación popular en Colombia,* (pp. 155-184). Bogotá, D. C.: Desde Abajo.

Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Muñoz, F. A. (ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.

Ramírez, J. (2009). *Producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas.* Lectura introductoria. Módulo: Sistematización de Experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-prácticos. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-UPN, Bogotá, D. C., Colombia.

Ruiz-Silva, A. & Prada, M. (2012). *La formación*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 163-175, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411080515

de la *subjetividad Política: propuestas y recursos para* el *aula.* Buenos Aires: Paidós.

Secretariado Nacional de Pastoral Social (s. f.) *Estrategia de Intervención del Secretariado Nacional de Pastoral Social.* Documento de trabajo, Bogotá, D. C.: Secretariado Nacional de Pastoral Social.

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente en Colombia. *Pedagogía y Saberes, 13, pp. 5-16.*

Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios, 30, pp. 51-74.*

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente-Jornadas 111*. México, D. F.: El colegio de México.

Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En M. C. Laverde, G. Daza & M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas.* Bogotá, D. C.: Universidad Central, Diuc, Siglo del Hombre Editores.

Referencia para citar este artículo: Litichever, C. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 177-190.

Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes*

Cecilia Litichever**
Becaria doctoral Flacso - Conicet

Artículo recibido en julio 31 de 2014; artículo aceptado en octubre 1 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *Presento en este artículo un análisis sobre las trayectorias de vida de jóvenes que han sido sujetos destinatarios de políticas sociales de atención a la infancia y juventud, y que asisten a la escuela, en la Ciudad de Buenos Aires. A partir de un estudio de trayectorias describo las tramas institucionales por las que circulan los individuos jóvenes que viven fuera de sus hogares familiares y que se encuentran en condiciones de pobreza. Así, busco reconstruir la malla institucional que atiende a esta población, de modo tal de poder analizar los circuitos institucionales de atención en los que estas personas jóvenes se encuentran inmersas, indagando particularmente en la relación existente entre el sistema de las políticas asistenciales y el sistema escolar.*

Palabras clave: juventud, infancia, trayectorias, instituciones educativas, servicios sociales (Tesauro Caicyt Argentina).

Between the street, the school and the institutions: institutional trajectories of young people.

• ***Abstract (descriptive):*** *This article presents an analysis of the life trajectories of young people who have been beneficiaries of social care policies for children and young people and attend school in the City of Buenos Aires. Through a study of their trajectories this article describes the interactions between institutions and young people that don't live in their family homes and are living in poverty. The author reconstructs the institutional safety net that attends to this population, facilitating an analysis of institutional assistance circuits in which these young subjects are immersed, particularly enquiring about the existing relationship between the system of policies that provide assistance and the education system.*

Key words: youth, childhood, trajectories, educational institutions, social services (Caicyt Thesaurus Argentina).

Entre a rua, a escola e as instituições: trajetórias institucionais de jovens

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo apresenta uma análise das trajetórias de vida de jovens que foram destinatários de políticas de assistência social para crianças e jovens e que frequentam a escola, na cidade de Buenos Aires. A partir de um estudo das trajetórias, foram descritos os quadros institucionais nos quais estão presentes os jovens que vivem longe de suas casas e famílias e que se*

* Este **Artículo corto** se deriva de la tesis doctoral en curso "Las trayectorias institucionales de niños y jóvenes pobres que viven fuera de sus hogares de origen. Entre la escuela y las instituciones de atención a la infancia" con financiamiento del Conicet. Beca de Postgrado Tipo II. 2013-2015. Expediente N° 003759/13. La investigación es mi tesis de doctorado en curso, iniciada en febrero de 2011. Área: Ciencias Sociales-Sociología. Subárea: Temas sociales.

** Becaria Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Políticas Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: clitichever@flacso.org.ar

encontram em situação de pobreza. Assim, busca-se reconstruir a malha institucional que atende essa população, de modo que seja possível analisar os circuitos institucionais de atenção nos quais esses jovens estão envolvidos, investigando particularmente a relação existente entre o sistema de políticas assistenciais e o sistema escolar.

Palavras-chave: juventude, infância, trajetórias, instituições educativas, serviços sociais. (Thesaurus Caicyt Argentina).

1. Introducción

La sanción de las leyes de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y la masificación de la escuela -en particular de la escuela media-, trajeron aparejada una determinada trama institucional de atención a la infancia que vive en condiciones de pobreza. Por un lado, las internaciones de los niños, niñas y adolescentes separados de su hogar familiar, dejaron de centrarse en el círculo cerrado de "la minoridad"; actualmente se propician medidas alternativas a la separación del hogar. En última instancia, los niños, niñas y adolescentes ingresan a hogares y centros de características abiertas. Por otro lado, la progresiva masificación de la escuela y la extensión de la obligatoriedad para el nivel medio, llevaron al desarrollo de diferentes estrategias -entre ellas, programas específicos y nuevos formatos de escuelas- para garantizar el acceso a la educación.

En el artículo que aquí presento, busco indagar sobre las experiencias institucionales de jóvenes que viven fuera de sus hogares de origen, considerando tanto los programas de atención a niños, niñas y adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, como las instituciones escolares, y de este modo analizo cómo se da y qué características adquiere la trama institucional que envuelve la atención de los individuos jóvenes que viven en condiciones de pobreza.

Me pregunto entonces: ¿Cómo intervienen la institucionalización en los hogares y en la escuela, durante la trayectoria de vida de los sujetos adolescentes y jóvenes? ¿Cómo se articulan, desde la perspectiva de las trayectorias de los sujetos, las diferentes instituciones, tanto las de atención a la infancia, a la adolescencia y a la juventud, como las del sistema escolar? ¿De qué manera y en qué sentidos estas trayectorias por las diferentes instituciones contribuyen a la construcción social de un determinado tipo de adolescencia y juventud? ¿Qué características adquiere la trama institucional de atención a la infancia, vista a la luz de las trayectorias individuales de los sujetos?

La *metodología* que utilizo es de características cualitativas, y parte de los estudios del curso de la vida, considerando que las trayectorias de vida de los sujetos dan cuenta de los procesos sociales en los que se inscriben y del contexto social al que pertenecen. Para la reconstrucción de las trayectorias de vida partimos de dos fuentes de recolección de datos: por un lado el análisis documental, a partir del cual revisé legajos institucionales pertenecientes a niños y niñas que viven en hogares. Por otro lado, hice entrevistas en profundidad a jóvenes que viven en estas instituciones y a personal directivo tanto de las instituciones escolares como de las propias instituciones de albergue. Con base en las entrevistas, pretendí conocer el modo en que el mundo social es explicado por los propios actores.

Los legajos fueron revisados entre los meses de noviembre de 2011 y junio de 2012, en un organismo estatal que se encarga de controlar la política pública destinada a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires. Analicé 51 legajos institucionales de jóvenes que viven en instituciones de atención a la infancia en dicha ciudad. Se trata de instituciones del tipo "hogares", donde los chicos y chicas residen allí de forma permanente, a causa de la adopción

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

de una medida administrativa (Art. 40, Ley 26.061).

La segunda instancia de recolección de información, consistió en la elaboración de entrevistas a jóvenes que, al momento de realizar la entrevista, estuvieran viviendo en dichas instituciones y que concurrieran a la escuela media. Las entrevistas las realicé entre diciembre de 2012 y marzo de 2013. Hice 14 entrevistas a jóvenes y 10 entrevistas a personal directivo y a trabajadores y trabajadoras de las instituciones, tanto de las escuelas como de los hogares.

2. Sobre las trayectorias, tramas e infancia

Los estudios de trayectorias sociales dan cuenta de cómo los fenómenos sociales se insertan en las vidas de las personas. El foco puesto en las trayectorias de vida permite, por un lado, conocer cómo las estructuras sociales marcan estas trayectorias de exclusión. Siguiendo a Bourdieu (1996), se comprende que las trayectorias se dan en el campo de las posibilidades disponibles para quienes viven una misma condición y ocupan una misma posición en el espacio social. Pero por otro lado, se considera las trayectorias de vida a la luz de la experiencia biográfica de los sujetos (Brockmeier & Harré, 2003, Jacinto, 2010). Este tipo de enfoque permite ver cómo los sujetos vivencian, en la cotidianeidad de sus vidas, las condiciones de exclusión y desigualdad, pero al mismo tiempo permiten ver cuáles son las herramientas, agencias, adaptaciones y estrategias desarrolladas desde sus propias experiencias de vida.

Para el caso de la infancia y adolescencia que vive en condiciones de vulnerabilidad social, estudiar sus trayectorias de vida nos permite conocer cómo éstas son determinadas por las políticas y cómo los sujetos hacen uso de las instituciones y despliegan allí dentro sus propia estrategias y negociaciones; en términos de Haney (2002), cuáles son los márgenes de maniobra que se establecen en las interacciones entre los agentes institucionales y los sujetos de las políticas.

Distintas investigaciones sobre infancia se enfocan en las interacciones entre los sujetos infantiles y los agentes de las políticas, como aspectos privilegiados a la hora de analizar las configuraciones respecto de la infancia presente en las políticas (Gentile, 2015, Gaitán, Medan & Llobet, 2015). Por su parte, Llobet (2006) muestra cómo luego de la sanción de la Convención de los Derechos del Niño, el discurso de derechos de la infancia ha incidido en el desarrollo de las políticas sociales de atención a niños y niñas pobres. No obstante, los procesos de ampliación de ciudadanía infantil, más allá de los lineamientos del tratado, se negocian e interpretan en los propios contextos institucionales. A su vez, argumenta que en el mismo ámbito de las políticas sociales dedicadas a atender a la infancia, se da una psicopatologización de la problemática de niños, niñas y adolescentes y de sus familias (Llobet, 2006).

Villalta (2010) analiza la manera en que se ha dado la gestión de la infancia pobre luego de la sanción de la ley de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Se centra particularmente en las redes institucionales establecidas entre los organismos judiciales y administrativos de atención a la infancia. Argumenta que la nueva legalidad en torno a la infancia, conlleva la normalización y administración de desigualdades sociales de la infancia que vive en condiciones de pobreza. La autora retoma a Vianna (2010), quien argumenta que la tutela del Estado es ejercida tanto en términos pedagógicos como de control social.

Es así como esta nueva institucionalidad -este nuevo circuito de atención a la infancia- configura una trama institucional particular alrededor de la infancia que, vista desde la perspectiva de las trayectorias institucionales, adquiere características particulares, ya que vincula las propias experiencias de vida, considerando las interacciones en las instituciones con las condiciones de vida sociales y el sistema de atención a la infancia en general.

*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

3. Las trayectorias desde la perspectiva de los legajos institucionales

Para comenzar a conocer las trayectorias institucionales de estos jóvenes, identifiqué algunos rasgos generales presentes en los diferentes recorridos institucionales. Esta descripción se basa en observaciones realizadas a partir de la lectura de los legajos. De los 51 legajos revisados, 27 corresponden a varones y 24 a mujeres. A su vez, los 51 sujetos jóvenes se distribuyen en 5 hogares radicados en la ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar me interesó conocer a qué edad comienzan las trayectorias institucionales, es decir, cuántos años tienen cuando ingresan por primera vez a una institución.[1]

Tabla 1: *Edad de inicio de trayectoria.*

Menos de 2 años	3
7 Años	1
10 a 12 Años	11
13 a 15 Años	12
16 a 17 Años	9
Sin información*	15
Total	51

* Dada la edad de los jóvenes y las jóvenes, es alto el porcentaje de casos en los cuales la derivación ha sido determinada por un juzgado de menores. Esto se debe a que muchos de ellos comenzaron su trayectoria institucional antes de ser sancionada la ley 26.061.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la mayor proporción de jóvenes comienza su trayectoria institucional entre los 10 y los 15 años de edad. A su vez, hay una proporción importante de casos en los que no se cuenta con la información, lo que se debe a que este dato no se encontraba plasmado en los legajos.

Otro aspecto de gran relevancia fue conocer los motivos que dieron origen al comienzo de estas trayectorias. Allí encontré la información que vuelco en la siguiente tabla:

Tabla 2: *Motivos que dieron origen a la trayectoria institucional.*

Motivos	%
Maltrato familiar	18
Situación de calle	15
Medida tomada previa ley 26061	15
Sin especificar	15
Fallecimiento de un familiar	10
Descompensación psiquiátrica	8
consumo de sustancias	6
Abuso sexual	4
Otros motivos	9
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante observar que el mayor porcentaje se concentra en situaciones que tienen que ver con el maltrato familiar. Con la misma cantidad de casos aparecen: la situación de calle, las medidas tomadas, previas a la sanción de la ley de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes[2], y los casos en que no fueron especificadas las causas de la internación. La falta de información sobre los motivos de institucionalización, constituye una proporción muy grande, si se considera que las internaciones en instituciones son la medida de última ratio que debieran tomarse para proteger los derechos de la infancia.

Me interesó también conocer cómo se interconectan unas instituciones con otras. Indagué acerca de cómo se dieron las derivaciones a los hogares, es decir, por medio de qué intervenciones los niños y niñas comienzan a vivir en instituciones. Hallé una diversidad de actores, algunos vinculados con instituciones

1 Se considera todo tipo de instituciones de albergue, tanto institutos como hogares y paradores.

2 Estas pueden ser niños y niñas que comenzaron su trayectoria institucional desde muy pequeños, bajo el programa Amas Externas o por medio de alguna medida tomada por un juez de menores, sin que se especifique en el legajo cuál fue el motivo. El programa Amas Externas se componía de una dotación de mujeres que recibían en su casa a niños y niñas de 0 a 4 años de edad, "dispuestos" por la justicia. Recibían una paga mensual por cada niño o niña, y eran supervisadas por profesionales del programa. Siempre y cuando el juzgado y la dirección del programa lo autorizaran, la familia biológica podía realizar visitas, que se efectuaban bajo la supervisión de los profesionales del programa y no se realizaban en la casa del ama sino en un instituto de menores (Ciorda & Villalta, 2012). Este programa fue creado en el año 1969.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

de atención a la infancia directamente como defensorías de niñez, juzgados de menores o escuelas; y otros vinculados con otro tipo de instituciones como hospitales o el programa de Atención a la Víctima de Violencia Familiar. También encontré que en ocasiones son los mismos familiares o vecinos quienes se acercan a alguna institución con la preocupación sobre la situación de la gente joven.

Tabla 3: *Actores que dan origen a la derivación institucional.*

Medida judicial tomada previa sanción de la ley 26061[1]	12
Defensoría	9
Hospital	6
Centro de día/parador	4
Juzgado	3
Familiares directos	3
Atención a la Víctima de Violencia a Familiar (línea 137)	3
Escuela	2
Denuncias de vecinos del barrio	2
Amas externas, previa sanción de la 26.061	2
Otros	5

Fuente: Elaboración propia

Otro factor que resulta interesante conocer a la hora de analizar las trayectorias institucionales, es la cantidad de años que los niños, niñas y adolescentes permanecen en las instituciones. La mayoría de ellos ha permanecido por 3 o 4 años institucionalizados. Sin embargo, en muchos casos estos tiempos de internación se dan con intermitencias de vida en la calle o de convivencia familiar. Cabe aclarar que para este recorrido se toman todas las instituciones tanto las propias del sistema de protección de derechos como los institutos de menores, ya que consideramos que tanto unas como otras forman parte de sus trayectorias institucionales. Los casos en los que permanecen por 7 u 8 años en instituciones, son jóvenes que comenzaron sus trayectorias institucionales desde muy pequeños, incluso desde bebés.

Tabla 4: *Tiempo de internación en instituciones.*

Cantidad de años	Cantidad de chicos
Menos de 1 año	5
1 año	5
2 años	5
Entre 3 y 4 años	16
Entre 5 y 6 años	5
Entre 7 y 8 años	4
sin información	11
Total	51

Fuente: Elaboración propia.

El pasaje por diferentes instituciones fue otra de las variables a analizar a la hora de identificar las trayectorias institucionales. Allí encontré que la mayor proporción de jóvenes pasan por al menos dos instituciones de atención a la infancia.

Tabla 5: *Cantidad de hogares.*

Cantidad de hogares	N° chicos
1	18
2	20
3	4
4	5
5	4
Total	51

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el nivel de escolaridad alcanzado, más de la mitad de los individuos jóvenes asiste a la escuela secundaria. Sin embargo, si se compara este dato con la tasa de escolarización de este grupo poblacional para la ciudad de Buenos Aires, encontramos que esta proporción es baja. La tasa neta de escolarización en el nivel medio para el año 2010 es de 89,1%. Este dato cobra relevancia a la luz de una población que está en edad de cursar sus estudios secundarios. La sobreedad y la repitencia podrían explicar este dato; pero

también, dadas las especificidades de esta población, las intermitencias en la permanencia en el sistema educativo tienen que ver con el lugar en el que se encuentran viviendo los sujetos jóvenes.

Tabla 6: *Nivel de escolaridad.*

Nivel de escolaridad	Cantidad	%
Secundaria	27	53
Primaria	9	17
Sin Información	8	16
Recuperación	2	4
primaria adultos	2	4
No asiste	2	4
Oficios	1	2
Total	51	

Fuente: Elaboración propia.

Se trata de una población que si bien asiste a la escuela, presenta dificultades a la hora de sostener la escolaridad. Según Bottini (2012), el 30% de los hogares manifiesta tener dificultades en el sostenimiento de la escolaridad de los jóvenes y las jóvenes que viven en sus instituciones. Cabe mencionar también, que la asistencia a la escuela es un derecho establecido en la ley de Protección de Derechos de Niños, Niñas y adolescentes, que las instituciones que alojan chicos y chicas deben garantizar. En este sentido, llama la atención el número de casos en los que no se cuenta con la información acerca de la escolaridad de los individuos jóvenes, siendo la asistencia escolar uno de los derechos que los hogares deben garantizar, así como deben cerciorarse sobre su efectivo cumplimiento los organismos de control.

La escuela está presente a lo largo de todo el recorrido institucional. Los jóvenes y las jóvenes asistían a las escuelas antes de irse de sus hogares de origen, y lo siguen haciendo cuando ingresan a los hogares; sin embargo, aquí suelen cambiarse de escuelas buscando establecimientos cercanos y escuelas receptivas de este tipo de población. En palabras de una de las operadoras de los hogares entrevistadas, *se busca escuelas donde se pueda trabajar con las particularidades de los chicos y chicas, donde se pueda establecer acuerdos con los directivos y donde se conozca personalmente a los chicos y chicas.* Aquí se observa una de las formas que adquiere la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009), donde se crean diferentes escuelas para diferentes sectores sociales, donde las escuelas destinadas a atender a la población pobre se caracterizan por tener mandatos de contención e inclusión social.

Pretendí con este recorrido, dar cuenta de las trayectorias de la gente joven con base en los recorridos institucionales transitados. Se puede observar algunas cuestiones generales: en primer lugar, la falta de especificación de los motivos que dan origen a la institucionalización de las personas jóvenes es un tema a atender. En otros trabajos he analizado cómo para el caso de los chicos y chicas que viven en situación de calle, la salida hacia la misma puede darse por un motivo específico, una situación que la desencadena, un punto de inflexión (Gentile, 2015), o simplemente como un proceso que toma cierto tiempo y que se va dando de manera paulatina (Litichever, 2012).

En segundo lugar, es necesario retomar la mirada sobre los servicios de atención a la infancia que determinan las internaciones. En este sentido, Grinberg (2008) analiza las transformaciones acaecidas por las defensorías de atención a la infancia en la ciudad de Buenos Aires. Argumenta que los propios servicios han sufrido fuertes transformaciones con la aplicación de la ley de protección integral de los derechos del niño de 2005; y que muchas de estas transformaciones tuvieron consecuencias en las intervenciones y formas de abordaje de cada uno de “los casos”. Así, la gran cantidad de casos, combinada con la falta de estructura para la atención, llevó a mecanismos de selección indirectos que tuvieron que ver con “olvidos” o “desalientos”; incluso, el desborde institucional llevó a la falta de respuesta de los servicios (Asociación de Trabajadores del Estado-ATE, 2010).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

4. Las trayectorias desde la perspectiva de las historias de vida

Hasta aquí hemos observado algunos rasgos destacados de las trayectorias institucionales; en este punto profundizaré en las experiencias de vida para poder indagar en profundidad en las perspectivas que los propios actores tienen respecto a sus trayectorias. Para ello, presento tres trayectorias de jóvenes que pasaron por la experiencia de vivir en hogares y que actualmente asisten a la escuela media. Las tres historias tienen algunos aspectos que las hacen similares y otros que las diferencian. Analizaré algunos de los aspectos trabajados anteriormente pero desde las perspectivas de los propios relatos de los jóvenes. Me interesa conocer sus propias visiones acerca del ingreso al circuito institucional de atención a la infancia, los factores que lo desencadenan y cómo acceden a este circuito; asimismo, conocer cómo vivencian sus trayectorias escolares y los vínculos desarrollados en las mismas.

Presento a continuación a cada uno de ellos: el primer joven se llama Lucas[3], tiene 20 años. Vive en un departamento[4] que pertenece al hogar La Campiña[5], está técnicamente en lo que se conoce como "período de pre-egreso". Cursa cuarto año en una Escuela de Reingreso (ER)[6]. Nació en la provincia argentina de Chaco, y cuando era muy chico se trasladó con toda su familia a la ciudad de Buenos Aires porque su papá tenía que ser operado. Luego de la operación se quedaron viviendo en un asentamiento en el conurbano bonaerense. Lucas explica que cuando su papá tomaba mucho le pegaba a él y a sus hermanos.

A raíz de esta situación, desde el año 2003 empieza a irse a la calle. De día se quedaba en San Isidro con los chicos y chicas que hacían malabares, y de noche se iba a la capital. En la entrevista, precisa que en realidad desde los 6 o 7 años de edad empieza a irse de su casa, pero en esta época se iba durante el día para pedir plata y luego volvía. Más adelante, Lucas, a pedido del padre, va a la calle a buscar a su hermano pero en vez de regresar a su casa con él, ambos hermanos se quedan juntos viviendo en la calle.

El segundo joven se llama Javier; tiene 15 años, vive en el Hogar La Campiña desde sus 12 años debido a situaciones de maltrato por parte de su padre. Javier vivía con su familia en el conurbano bonaerense. En el año 2004 fallece su madre y es a partir de ese momento que su padre comienza a tomar alcohol cada vez con más frecuencia, y se hacen más reiteradas las situaciones de violencia. En el año 2008, una de sus hermanas lo ayuda a buscar un lugar alternativo donde vivir que no fuera su casa. Javier y su hermana solicitan en la defensoría de niñez un lugar a donde Javier se pueda ir a vivir. Actualmente, cursa tercer año en una escuela media cercana al hogar. La escuela primaria la empezó en su barrio pero la terminó en otra cuando ingresó al hogar.

El tercer joven se llama Alan; tiene 20 años, al igual que Lucas, y vive en el departamento del hogar. Se muestra tímido y con pocas ganas de hablar sobre su historia, particularmente sobre su historia familiar. Menciona únicamente que se fue de su casa a los 16 años de edad por un problema con el padre, pero no quiere hablar de eso. Actualmente cursa sus estudios secundarios en una escuela de Reingreso.

Los pasos previos a entrar al hogar

La calle como escenario previo al comienzo de la vida en las instituciones aparece en las tres historias. Sin embargo, cada uno de ellos relata esta experiencia de manera diferente. Para Lucas, estar en la calle fue una experiencia que se prolongó en el tiempo; fueron cinco años aproximadamente los que estuvo en situación de calle. Desde allí tendió sus propias redes y vínculos. Parte de estas redes fueron los

3 Los nombres de los jóvenes fueron modificados para preservar su identidad.

4 Se trata de un departamento que queda a pocas cuadras del hogar. Allí conviven de a pocos chicos y chicas, solos, sin personal de la institución; son ellos y ellas quienes se encargan del sostenimiento y mantenimiento de la casa. Se la considera como una instancia de pre-egreso del hogar.

5 Los nombres de las instituciones fueron modificados por respeto.

6 Las escuelas de Reingreso son escuelas creadas con posterioridad a la sanción de la ley 898 de 2002, que hace extensiva la obligatoriedad de la educación al nivel medio, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires. Tienen como población objetivo a los sujetos jóvenes que no asisten o abandonaron la educación media. El plan académico que se ofrece en estas escuelas es flexible y ofrece trayectos diferenciados (para más información Ver: Grupo Viernes, 2008).

*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

programas de atención a chicos y chicas en situación de calle, donde estableció vínculos afectivos con sus compañeras y compañeros, y con los profesionales de dichas instituciones. Pero también fueron muy importantes para él los vínculos con sus amigos y amigas en la calle, los chicos y chicas con los que vive en la calle día a día, con quienes se organiza para las actividades de subsistencia y para vivir y jugar en la calle.

La experiencia en la calle de Javier fue diferente. Nunca se fue de su barrio, se quedaba en la calle pero en la zona cercana a su casa. A partir de allí empezó a ir a la casa de una familia conocida, la familia que albergó a su hermana. De hecho, Javier estuvo viviendo un tiempo con ellos, pero después ellos mismos desistieron y lo ayudaron para que pudiera entrar a un hogar.

Para Alan la calle fue la puerta de ingreso a las instituciones de menores. Cuenta que estando en la calle robaba y fue a partir de esto que lo llevaron a un instituto de menores, y luego a un hogar.

La calle se constituye entonces en un lugar de tránsito. Los chicos y chicas llegan a la calle luego de haberse ido de sus casas por diferentes motivos; sin embargo, como lo demuestra Pojomovsky (2008), "La mayor parte de los niños y niñas que deambulan y/o viven y/o trabajan en las calles de la ciudad de Buenos Aires, regresan a sus hogares en un lapso menor o igual a un mes (71%)". En el mismo sentido, en trabajos anteriores he analizado cómo se da cierta circularidad en las trayectorias de los niños y niñas que viven en situación de calle, y cómo esta circularidad implica que los niños y niñas transiten por hogares, por sus casas y por la calle en diferentes momentos, en distinto orden y según diferentes situaciones que motivan la ida de uno u otro lugar (Litichever, 2009).

Comienzo de la trayectoria institucional

Mientras vivía en la calle, Lucas conoció diferentes programas que trabajan con chicos y chicas en situación de calle. Por un lado, a un grupo de "operadores de calle" de la zona de San Isidro con los que se relacionó a través de la realización de actividades en la calle, como talleres de malabares. Por otro, en la Ciudad de Buenos Aires asistía con frecuencia al Caina, centro de día, en el que se quedaba a pasar la mañana y parte de la tarde.

A consecuencia de una internación hospitalaria por una neumonía, Lucas comienza a vivir en un hogar de tránsito. Desde el relato de Lucas, el ingreso a este hogar fue el principio de algo nuevo, la posibilidad de dejar de vivir en la calle. Luego, en octubre de 2008, a través de uno de los operadores del hogar transitorio -quien también trabajaba como operador en San Isidro y a quien Lucas conocía de allí-, lo recomiendan para que vaya a vivir al hogar La Campiña. Allí se queda viviendo por 5 años.

Cuenta sobre el pasaje de una institución a otra:

> "*Y llegué acá, al principio más o menos, porque yo me encariño con un lugar, me cuesta salir*".

A su vez, agrega sobre la experiencia de vivir en el hogar:

- *Y entonces te decidiste…*
- Me gustó, también me costó mucho.
- *¿Te costó adaptarte al Hogar?*
- Me costó porque era un grupo de pibes muy cerrado digamos, viste, y es difícil que te integren. Después me empecé a adaptar, a integrar, empecé a hacer cosas, empecé a ir a la escuela. Yo siempre quería empezar algo y después fui viendo que no era tan difícil, no era nada del otro mundo.
- *No era tan terrible…*
- Viste, porque yo el secundario nunca en mi vida pensé que haría el secundario.

Aquí resulta interesante destacar algunos aspectos: por un lado, cómo el ingreso al hogar está determinado por las relaciones interpersonales que establece Lucas. Es decir, a través de la recomendación del operador es que le resulta más sencillo ingresar al hogar. Probablemente estén presentes también aspectos vinculados a su conducta que hacen que sea "recomendable" para ese hogar. O como él mismo dice: "*a este hogar no entra cualquiera*". Entonces, es de destacar que, con el escenario de fondo de una política pública estatal, aparecen las relaciones interpersonales posibilitando el ingreso a un determinado programa.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1411111014

Por otra parte, se hacen presentes en el relato de Lucas los vínculos afectivos que establece en cada uno de los lugares por los que transita, y cómo esto hace que irse de un lugar a otro, tenga un costo en ese sentido. Finalmente, el ingreso al hogar aparece vinculado a la posibilidad de continuar estudiando y, de hecho, lograr algo que nunca pensó que iba a lograr, como es hacer la escuela secundaria.

A diferencia de su hermano, e incluso de otros chicos, Javier cuenta que él eligió estar en el hogar:

> *Tengo un hermano que también tenía lo mismo, lo metieron acá, porque era muy… en realidad a él lo metieron, no eligió, yo elegí estar acá.*

Frente al escenario familiar y a la necesidad de contar con un lugar en el cual vivir, Javier se muestra firme en la decisión de vivir en el hogar.

Luego del ingreso al instituto de menores, Alan pasa a vivir a una residencia y luego de la residencia pasa a vivir al Hogar La Campiña. Es decir, a partir de su pasaje por el instituto, se desencadenan una serie de "intervenciones" y "derivaciones" hacia diferentes instituciones, siendo el hogar La Campiña el lugar en donde se queda por más tiempo. Sin embargo, él mismo manifiesta que:

- *¿Te gustaba Marcos Paz?*
- La verdad me gustaba estar allá, me gustaba más tranqui, digamos.
- *¿Más que acá, más que el Hogar?*
- No, qué se yo, en el Hogar también, es tranqui, pero nada, qué se yo, son lugares que vas extrañando, ¿entendés?, que vas pasando y después que dejas algo son lugares que vas extrañando…

De su relato se desprende que pasa de un lugar a otro sin demasiada decisión propia. Sin embargo, se vincula afectivamente en cada uno de estos lugares, lo cual hace que extrañe los diferentes lugares por los que pasó. En el hogar vive por 3 o 4 años, luego pasa al departamento, que es la situación en la que se encuentra en la actualidad. Al mismo tiempo tiene una visión positiva sobre el hogar La Campiña.

La autonomía

A principios del 2013, Lucas se va a vivir a la "casa de pre egreso". Desde allí tiene planeado irse a vivir a una casa que él mismo se está construyendo en el mismo terreno en donde tiene la casa su familia.

La idea de irse del hogar está presente desde el principio de la entrevista. El hecho de vivir en el departamento del hogar y saber que es el último tiempo de permanencia en éste, hace que esté pensando y ocupándose del tema. A diferencia de los otros dos chicos que viven con él, Lucas no paga el alquiler del departamento; a cambio, destina ese dinero a la construcción de su casa.

Resulta interesante analizar la noción de autonomía vinculada a este tipo de intervenciones institucionales, en parte por el momento de la vida de los jóvenes sobre los cuales se desarrollan estas intervenciones, pero también porque desde la perspectiva de la Convención de los Derechos del Niño, la Autonomía es un eje que cobra gran importancia. Así, la infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica (Cillero, 1997). Sin embargo, Chacón-Bustillos (2014), retomando a Qvortrup, explica que se considera la autonomía en contraposición a la dependencia, la responsabilidad a la irresponsabilidad, y la madurez a la inmadurez; esto lleva a la generalización y adultización de la infancia.

En este sentido, una de las cuestiones que resulta interesante destacar es cómo aparece durante la entrevista el tema del egreso del hogar, de manera espontánea. La perspectiva a futuro y la necesidad de pensar hacia dónde irán luego del pasaje por el hogar, parece ser una de las preocupaciones de estos jóvenes.

En el caso de Alan, este futuro aparece como incierto. Si bien vive en la "casa de pre egreso", sabe que le queda un año más de vida en el hogar pero no sabe a dónde se va a ir a vivir.

Javier, a diferencia de Lucas y de Alan, piensa su egreso para dentro de más tiempo; es lógico, debido a que es el más chico de los tres. Se imagina a futuro yéndose del hogar a vivir

sólo. Dice que se quiere quedar en la capital, que no quiere volver a la zona de su casa. Su perspectiva es alquilarse un departamento y vivir solo, quedarse a vivir en la Ciudad de Buenos Aires y no volver para la zona en la que él vivía.

La autonomía aparece asociada a la necesidad de egresar de las instituciones vinculada a los requisitos formales de las mismas. En cambio, la noción de ciudadanía vinculada con las posibilidades de participar en la sociedad, tomar decisiones acerca de la propia experiencia de vida y ejercer la ciudadanía (Hurtado & Alvarado, 2007), parecen reducidos a la toma de decisiones respecto al lugar en el que van a vivir, luego de que se termine la vacante en el hogar cuando cumplan la mayoría de edad.

En este sentido, Hurtado y Alvarado explican que

> la propuesta de autonomía como estética de la existencia, no deberá ser considerada como una práctica solipsista donde el sujeto en una especie de introspección crea de la nada, sino desde la propuesta foucaultiana (1996, p. 125) en la cual el sujeto se constituye como una forma activa, a través de las prácticas de si, estas prácticas no son algo que se invente el individuo mismo, constituyen esquemas que él encuentra en la cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social (Hurtado & Alvarado, 2007, p. 89).

La autonomía aparece asociada a la edad, en el sentido prescriptivo de los programas. Es decir, la autonomía es uno de los ejes a trabajar por las instituciones con miras al egreso de los individuos jóvenes de las mismas. Sin embargo, en la medida en que se encuentran dentro de la franja etaria de atención de los programas, muchos de los aspectos de su autonomía son vedados en la propia convivencia institucional. En este sentido, los sujetos jóvenes se ven sometidos a prácticas cotidianas como de pedido de insumos básicos -papel higiénico, shampoo, pasta de dientes- que no pueden administrar de manera autónoma. Sin embargo, cuando dejan de ser población objetivo de estos programas y se ven en condiciones de egresar, la autonomía se constituye en uno de los nudos problemáticos de las instituciones.

La escuela

Los tres chicos entrevistados asisten en la actualidad a la escuela media. Van a escuelas cercanas al hogar. Dos de ellos asisten a una Escuela de Reingreso y el otro a una Emem[7]. Los tres dejaron la escuela cuando se fueron de sus casas y la retomaron una vez que empezaron a vivir en el hogar.

Lucas cuenta que dejó la escuela primaria cuando empezó a vivir en la calle. Luego, mientras iba al Centro de Día (Caina), participaba del taller de Puentes Escolares[8] donde se ven contenidos de la escuela primaria. Cuando ingresó al hogar, terminó sus estudios primarios a través de un programa de alfabetización de adultos (PAEByT)[9]. Comenzó la escuela secundaria en una Escuela de Reingreso. Sobre la escuela cuenta:

- *¿Y acá te gusta la escuela?*
- Sí. Yo nunca fui a un secundario común, digamos, nunca tuve la oportunidad. Entonces para mí está perfecto este.
- *¿Y, te llevas bien con los profesores, con los chicos?*
- Sí, con los profesores, digamos con lo que me cuentan de otras escuelas, es muy distinto; los profesores no tienen mucha relación…, vínculo con los chicos.
- *Claro.*
- (en otras escuelas) Los profesores son los profesores y los pibes son los pibes. Vos tenés que estudiar, hacer esto y listo. Como más exigencia…, pero yo

7 Estas escuelas fueron creadas entre los años 1989 y 1996. Desde sus inicios tuvieron como objetivo la incorporación a la escuela de sectores que históricamente estaban excluidos. Se instalaron en zonas de la ciudad donde había déficit en la oferta de educación secundaria pública (Tiramonti, 2007).

8 Puentes Escolares es un Programa de la Dirección de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creado en el año 2001, que se propone integrar a los chicos y chicas en situación de calle, a espacios educativos. Ver: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/index.php

9 El Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), está orientado a jóvenes de más de 14 años que no hayan terminado sus estudios primarios.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1411111014

> creo que con exigencia, no vas a querer estudiar. Acá es… como que se habla más, como ir para más adelante, como para que vos, tu futuro sea…, que vos puedas hacer tu futuro digamos…

Aparece como una cuestión a destacar el vínculo que se establece en la escuela entre docentes y alumnado. Según Nobile (2013), en estas escuelas se desarrolla un vínculo cercano y personalizado. Este se explica porque los docentes tienen una mirada respecto a los sujetos jóvenes que asisten a estas escuelas, que parte de la no culpabilización y de reconocer las necesidades afectivas, incluso la sensibilidad respecto al maltrato y la indiferencia. A cambio, los docentes esperan que los alumnos y alumnas demuestren esfuerzo y compromiso en la propia escolarización, esfuerzo que no solo se circunscribe a las fronteras de la escuela, sino que abarca aspectos de la vida personal de cada uno de los chicos y chicas (Nobile, 2013).

Cuando ingresó al hogar, Javier se cambió de escuela. Cursaba 6° grado en una escuela primaria en la zona de Alberdi, en el conurbano bonaerense. Se cambió de colegio cuando ingresó al hogar donde hizo 6° y 7°grado. Luego comenzó la secundaria en una Emem donde actualmente cursa tercer año.

Al igual que para Lucas, Javier también considera que el vínculo con los docentes es muy importante. De hecho es a partir de esta relación que se imagina empezando un taller de oficios por fuera de la escuela. Es un profesor quien le cuenta de este taller y lo incentiva a que se inscriba. Sin embargo, este vínculo no se extiende a todos los profesores y profesoras de la escuela.

Con los profesores está todo bien, me llevo bien con la mayoría, no con todos, porque hay alguno que otro que es medio, medio, viste. Siempre hay un profesor que es el malo de la escuela (Risas). No es que sea malo, estricto. Hay otros profesores que sí, son muy buenos enseñando, son muy buenos en todo, saben llevarse bien con los chicos.

En una y en otra escuela parecerían mantenerse algunos rasgos similares en relación con el modo de vincularse de los docentes con los estudiantes; aparecen relaciones cercanas donde se muestra una preocupación por los estudiantes más allá de lo escolar. Esta atención y esta preocupación es la que hace que sientan que los conocen, los escuchan y los miran. Esta mirada respecto a los docentes, convive con otra respecto a aquellos docentes que “hacen de malos”, como dice nuestro entrevistado, el docente “estricto” aparentemente despreocupado de las cuestiones personales.

Otro aspecto abordado en los relatos de los jóvenes, en relación con la escolaridad, fueron los vínculos con sus compañeros y compañeras. Para Lucas, el vínculo con sus pares aparece sin conflicto. Si bien no son amigos entre ellos, o no se ven por fuera de la escuela, se llevan bien. Este vínculo ha mejorado a lo largo de los años. Lucas explica que esto se da en parte por la reducción del grupo: al ser menos chicos y chicas en el curso, se relacionan más y mejor entre sí.

Para Javier, la relación con sus pares no es del todo buena; tiene su grupo de amigos con quienes se relaciona pero, en general, parecería mantener diferencias con sus compañeros y compañeras. Dice que se quiere cambiar de escuela a una escuela técnica que conoce por medio de un amigo. Sin embargo, estas ganas de cambiarse de escuela están justificadas por la perspectiva de cambiar de grupo de pares, y no por la propuesta de la escuela en sí.

Alan cuenta, en relación con sus compañeros, que aparecen situaciones de pelea, particularmente con un compañero. Frente a esto aparece la intervención del director de la escuela.

La palabra como mediación, como forma de resolver los conflictos con la intervención de los preceptores y del director de la escuela, resulta la forma privilegiada para resolver los conflictos en este ámbito. A su vez, aparece en el relato de Alan una identificación de la diversidad de códigos, en la que también denotan diferencias culturales que se hacen presentes en el ámbito escolar. En este sentido es que Alan identifica códigos propios de la vida en institutos y otros que son propios de la escuela.

Está presente también, en relación con los vínculos entre compañeros y compañeras, la permanencia o no en la escuela. Es decir, los chicos y chicas que continúan estudiando tienen

*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

registro de cómo el grupo se va achicando desde el primer año hasta el último.

Desde el hogar se presenta la escuela como una exigencia importante, donde se preocupan porque los chicos y chicas estudien y aprueben las materias. Según Javier, "te están muy encima" y son "estrictos" en lo que hace a la escolaridad. Además, están muy presentes en la propia escuela. Se reúnen con frecuencia con las conducciones y el profesorado.

5. Conclusiones

Este recorrido a través del análisis de los legajos institucionales y de los propios relatos de vida de los jóvenes, me permitió conocer cómo se desencadenan estas trayectorias y establecer algunos rasgos generales que dan cuenta del camino recorrido por los jóvenes. Así, pude detectar que los jóvenes pasan por diversas instituciones de atención a la infancia, las cuales son diferentes entre sí. Algunas tienen características transitorias como los paradores, otras convivenciales como los hogares y otras son instituciones de características cerradas, como los institutos de menores.

Los motivos que dan origen a que los jóvenes se vayan de sus casas y comiencen a vivir en la calle o en instituciones, parecerían estar vinculados a situaciones de violencia. Sin embargo, a partir de las entrevistas es posible detectar cómo estas situaciones se dan en condiciones de vida de extrema pobreza.

Con relación a la escolaridad, la revisión de los legajos nos muestra que la mayoría de los sujetos jóvenes asiste a la escuela y más de la mitad de ellos asiste a la escuela media. Cuando conversé con los jóvenes acerca de su escolaridad, encontré que el vínculo que ellos tienen con el profesorado tiene gran relevancia a la hora de permanecer en la escuela. Aquí está presente no solo un determinado modo de relacionarse, un trato que tiene que ver con la comprensión de la situación de los jóvenes y las jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad, sino también el hecho de que estas relaciones trascienden el ámbito escolar (Nobile, 2013).

Es en el ámbito de las relaciones interpersonales donde parecería juntarse las lógicas propias del circuito de atención a la infancia y las lógicas propias de la escuela. De acuerdo con los relatos de los jóvenes, parecería que en la escuela se hace presente una diversidad de códigos: el de la escuela, el del instituto, el de la calle. Probablemente esto tenga que ver con los nuevos actores que se incorporan a la escuela (Tiramonti, 2007).

Sin embargo, cada una de las instituciones busca intervenir sobre los rasgos personales de cada uno de los jóvenes, mostrando indirecta o directamente el correcto modo de ser y de estar para cada una de las instituciones. En la escuela se pretende que los jóvenes se comporten en tanto alumnos, que sean capaces de responder a las pautas de organización y convivencia escolar. Pero no solo en relación con las tareas y los contenidos sino, como dice uno de los entrevistados: *aprendes a sociabilizarte, a hablar con distintas personas y aprendes a conocer gente. Además de estudiar y te enseñan distintas cosas.* En el hogar se pretende que los niños y niñas asuman una serie de pautas de convivencia, que se comporten como menores al tiempo que realizan las tareas de la casa, las perspectivas autónomas a futuro y las tareas relacionadas con la escolaridad.

Es posible pensar, junto a Bourdieu (1996), que se trata de *habitus* diferentes: por un lado, el propio de la gente joven, y por otro el de las instituciones. En este sentido, no se trata simplemente de una intervención que pretende actuar sobre los rasgos de personalidad de los sujetos, sino que se trata de negar las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social, brindando una nueva posición que dura tanto como el tiempo que permanecen vinculados a las instituciones.

La trama institucional de atención a la infancia y juventud que vive en condiciones de pobreza y que por diversas situaciones se aleja de sus hogares de origen, parecería adquirir algunas características particulares, combinando aspectos propios de las constituciones estatales de principios del siglo XX, con rasgos que adquirieron las instituciones en los últimos años. En este sentido, los discursos sobre la infancia aparecen diferenciados en dos circuitos: el de la minoridad y el de la educación (Carli, 1992), los que en la actualidad adquieren una

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

mixtura propia. Algunas instituciones escolares parecerían ocupar espacios, dentro de la trama institucional de atención a la infancia, más cercanos al sistema de atención a la minoridad que al de la educación. De este modo, este tipo de escuelas al tiempo que se tornan más "contenedoras" y propias para la atención de situaciones de vulnerabilidad social, adquieren características tutelares en el sentido del acompañamiento pormenorizado a cada uno de los estudiantes (Ziegler, 2011), al tiempo que poco a poco se van asimilando a las instituciones tradicionales de asistencia social.

Distinto tipo de instituciones, escuelas, hogares e institutos de menores, se juntan en las trayectorias de vida de los sujetos. Instituciones diferentes pero que tienen sus orígenes en la creación de los Estados modernos, y que tuvieron por objeto atender a diferentes tipos de niños y niñas. Estas instituciones sufrieron transformaciones sustanciales con las diferentes modificaciones legislativas y sociales acaecidas en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI.

Los sujetos adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, están inmersos en determinadas redes institucionales (Boltanski & Chiapello, 2002) que envuelven sus trayectorias. Sin embargo, si se analiza la atención a la infancia desde una perspectiva de largo plazo, esta red institucional se ha modificado y se incorporan instituciones que antes estaban delimitadas a las trayectorias institucionales de jóvenes de otros sectores sociales, como son las escuelas, por ejemplo. Y es en estas redes institucionales que las relaciones interpersonales cobran especial relevancia para la delimitación de las trayectorias y las fronteras de los circuitos institucionales.

Lista de referencias

Asociación de Trabajadores del Estado-ATE (2010). *Prioridad 1: ¿Los chicos? Diagnóstico de las áreas de Niñez y Adolescencia en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: ATE.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2002). *La generalización de la representación en red. El nuevo espíritu del capitalismo*. Barcelona, Akkal.

Bottini, M. C. (coord.) (2012). *La política de institucionalización de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires 2007-2011*. Buenos Aires: Eudeba, Asesoría General Tutelar de la Ciudad de Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1996). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu. *Cosas Dichas*, (pp. 127-143). Barcelona: Gedisa.

Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicología: Reflexao e Critica, 16 (3), pp. 525-535.*

Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En A. Puigrós (ed.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, (pp. 99-160). Buenos Aires: Galerna.

Chacón-Bustillos, M. E. S. (2014). Infancia y saberes expertos. La mirada de la infancia desde la tesis de grado de psicología. En V. Llobet, (comp). *Pensar la infancia desde América Latina*, (pp. 9-25). Buenos Aires: Clacso.

Cillero, M. (1997). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Boletín del Instituto Interamericano del Niño-234.* Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Ciordia, C. & Villalta, C. (2012). Procesos judiciales y administrativos de adopción de niños: confrontación de sentidos en la configuración de un medio familiar adecuado. *Revista Etnográfica, 16 (3), pp. 435-460.*

Gaitán, C., Medan, M. & Llobet, V. (2015). *¿Alguien por casualidad quiere decir algo? Reflexiones sobre las interpretaciones de los silencios en programas de inclusión para jóvenes.* Madrid: Consejo General del Trabajo Social.

Gentile, M. F. (2015). *La niñez en los márgenes y los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA.* Tesis de doctorado inédita. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Grinberg, J. (2008). Transformaciones en el tratamiento de la niñez en riesgo. Reflexiones sobre un dispositivo de protección a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social, (27), pp. 155-174.*

Grupo Viernes (2008). Una Experiencia de Cambio en el Formato de la escuela Media: Las escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa, 30, pp. 57-69.*

Haney, L. (2002). *Inventing the Needy. Gender and the Politics of Welfare in Hungary*. Berkeley: U. Press.

Hurtado, D. & Alvarado, S. V. (2007). Escuela y Ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos, XXXIII (1), pp. 79-93.*

Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Buenos Aires: Teseo.

Litichever, C. (2009). *Trayectoria institucional y ciudadanía de chicos y chicas con experiencia de vida en calle*. Tesis de Maestría. Flacso, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2922#.VPXhB_mG9qU

Litichever, C. (2012). Trayectorias institucionales de jóvenes en situación de calle. *Perfiles Latinoamericanos, (40), pp. 143-164.*

Llobet, V. (2006). *La CDN, la ciudadanía y los chicos de la calle*. Tesis de doctorado inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis inédita de doctorado. Flacso, Buenos Aires, Argentina.

Pojomovsky, J. (2008). *Cruzar la calle, niñez y adolescencia en las calles de la ciudad.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Tiramonti, G. (2007). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 25-38). Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 25-37). Buenos Aires: Paidós.

Vianna, A. (2010). Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones a partir de procesos de guarda de niños. En C. Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*, (pp. 21-72). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Villalta, C. (2010). *Iinfancia, justicia y derechos humanos.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ziegler, S. (2011). Entre la Desregulación y el Tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar límites y posibilidades de la escuela media*, (pp. 71-88). Rosario: Homo Sapiens.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 177-190, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1411111014

Referencia para citar este artículo: Benítez, L., González, Y. & Senn, D. (2016). Punkis y New Waves en dictadura: rearticulación y resistencia de las culturas juveniles en Chile (1979-1984). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 191-203.

Punkis y New Waves en dictadura: rearticulación y resistencia de las culturas juveniles en Chile (1979-1984)*

Luciano Benítez[**]
Profesor Universidad Austral de Chile, Chile.

Yanko González[***]
Profesor Universidad Austral de Chile, Chile.

Daniela Senn[****]
Profesora Universidad Austral de Chile, Chile.

Artículo recibido en mayo 19 de 2015; artículo aceptado en agosto 27 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *Este trabajo explora, a través de memorias biográficas, la génesis de las culturas juveniles new wave y punk en Chile en el contexto de la dictadura militar. Mediante testimonios -triangulados con diversas fuentes orales y documentales-, se da cuenta de un inédito proceso de re-diversificación identitaria juvenil en el país que posibilita la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes "leales" e "integradas" organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet. El artículo sostiene que punkis y new waves son agentes de un tipo de resistencia simbólica múltiple, signada por el despliegue de una expresividad divergente a las juventudes "militantes" y "militarizadas" y cuyo impacto se evidencia, entre otros fenómenos, en su diseminación interclasista.*

Palabras clave: juventud, identidad cultural, dictadura, Chile (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Punkis and *New Waves* in a dictatorship: rearticulation and resistance of youth cultures in Chile (1979-1984)

• ***Abstract (descriptive):*** *This paper explores, through biographic memories, the genesis of the youth cultures new wave and punk in Chile into the context of the military dictatorship. By testimonies -triangulated with several oral and documentary sources-, it carried out an unprecedented process of the rediversification of youth identity in the country, which made it possible to identify the movement*

---

* Este artículo de **reporte de caso** se deriva del proyecto Fondecyt N° 1130073 "Culturas juveniles en Dictadura: Repliegue, Disciplinamiento y Resistencia Identitaria (1973-1984)" dirigido por el Dr. Yanko González y financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) desde 03/3/2014 al 03/3/2016. Área: Sociología; subárea: Antropología.

** Antropólogo, Licenciado en Antropología, Mg. en Literatura de la Universidad Austral de Chile. Tesista en proyecto Fondecyt N° 1130073. Correo electrónico: luciano.benitez.leiva@gmail.com

*** Antropólogo, Doctor en Antropología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor e Investigador Asociado del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Correo electrónico: ygonzale@uach.cl

**** Antropóloga, Mg. en Comunicación de la Universidad Austral de Chile, Profesora Adjunta del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Correo electrónico: daniela.senn.j@gmail.com

of young people to alternative groups from the "loyal" and "integrated" youth population that was organized or promoted by the Pinochet regime. The article argues that punks and new waves are agents of a type of multiple and symbolic resistance, marked by the deployment of a dissenting expressiveness that distinguishes them from "militant" and "militarized" youth and whose impact is evidenced, among other phenomena, in their dissemination that breaks traditional class boundaries.

Key words: youth, cultural identity, dictatorship, Chile (Unesco Thesaurus Social Science).

Punkis e _New Waves_ na ditadura: rearticulação e resistência das culturas juvenis no Chile (1979-1984)

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo explora, por meio de memórias biográficas, a gênese das culturas juvenis new wave e punk no Chile, no contexto da ditadura militar. Mediante testemunhos -triangulados com diversas fontes orais e documentais-, foi relatado um processo inédito de re-diversificação da identidade juvenil no país, o que torna possível a adesão (filiação) dos jovens nos grupos alternativos às juventudes "leais" e "integradas", organizadas ou promovidas pelo regime de Pinochet. O artigo argumenta que punkis e new waves são agentes de um tipo de resistência simbólica múltipla, marcada pela implementação de uma expressividade divergente à dos jovens "militantes" e "militarizadas" e cujo impacto é evidenciado, entre outros fenômenos, na sua disseminação interclassista.*

Palavras-chave: juventude, identidade cultural, ditadura, Chile (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Las aproximaciones sociohistóricas a las y los jóvenes han tenido un progresivo desarrollo en Chile (Salazar & Pinto, 2002, González, 2002, 2011, Muñoz, 2011, 2012), no obstante, los estudios específicos y en profundidad sobre la condición juvenil en la primera etapa del régimen dictatorial han abordado y tematizado sólo algunos aspectos y momentos del desarrollo del sujeto juvenil. Gran parte del conocimiento acumulado se prende de las investigaciones realizadas en la última fase de la dictadura en el contexto del Año Internacional de la Juventud (1985) y las protestas masivas contra el gobierno militar. Axiales, en este sentido, resultan los trabajos compilados por Agurto, Canales y de la Maza (1985), cuya atención se centra en rediagnosticar sincrónicamente la realidad juvenil enfatizando las respuestas alternativas de la juventud en el contexto de la represión, exclusión sico-social, política y económica, focalizándose en las llamadas "juventudes urbano-populares" y en los colectivos estudiantiles universitarios, tanto en su acción política, como en su acción cultural.

La atención sobre la juventud-urbano popular "organizada" y universitaria será retomada por dos de las investigaciones más recientes que abordan a las y los jóvenes en este momento histórico, a saber: Muñoz (2002, 2011, 2012) y Salazar y Pinto (2002). El primero enfatiza el "eje cultural" -desde la Agrupación Cultural Universitaria (ACU) y diversos colectivos artísticos, hasta medios de comunicación juveniles y estudiantiles alternativos- en la reconstrucción organizativa del "movimiento social juvenil" poblacional y universitario. Por su parte y de forma similar, Salazar y Pinto describen a las y los jóvenes "poblacionales" y "marginales" -enlazados en un continuum con la juventud universitaria- atravesando una fase de "repliegue" entre 1973 a 1980. Para los autores dicho repliegue adoptó -en espacios íntimos de refugio- un proceso de reagrupación y resistencia: un "repliegue creativo".

*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

Más allá de estos importantes aportes, los problemas que surgen a la luz del conjunto de ellos son, por un lado, la focalización prioritaria en algunas versiones identitarias juveniles (juventud urbano-popular o estudiantes/ militantes), homogeneizando en parte al sujeto juvenil de este momento. Se suma a ello la atención preferente -en un contexto de extrema opacidad de información y fuentes- de ciertos procesos por sobre otros, desatendiendo las modalidades interclasistas, espontáneas o "subterráneas" que adquirió el "repliegue creativo" en otros colectivos juveniles y sus estrategias de producción y reproducción de sus identidades. Ello resulta ejemplar en el proceso de *tribalización* que eclosiona entre 1979 y 1984 con las microculturas ligadas al *Punk* y al *New Wave*.

En efecto, conocemos parte de estas últimas identidades por ensayos, testimonios o autobiografías de bandas musicales o solistas como *Las Voces de los 80* (Aguayo, 2012), *Corazón Rebelde* (Vásquez & Vásquez, 2002), *Pinochet Boys* (VV. AA., 2008) o *Dadá* (Aller, 2009), así como también por documentales y reportajes audiovisuales que se centran en estas agrupaciones pioneras del Punk y el New Wave (*Pank*, 2010; *Teleanálisis*, 1986). Sin embargo -y con la excepción de Castro (2004)- se evidencia una acusada ausencia investigativa que aborde los procesos constitutivos intra e intergeneracionales -surgimiento, desarrollo, alcances de clase, género y territorio y diversificación de otros núcleos expresivos, por ejemplo-, que se descentre de los "protagonistas", integrante de uno u otro conjunto musical, con cierta repercusión mediática y aparentemente "clave" en la conformación del Estilo. De este modo, desconocemos a sujetos y colectivos, imbricados con estas culturas juveniles cuyas "narrativas de identidad" punk o new wave no pasan necesariamente -o en un principio- sólo por la condición de integrante de una banda musical o sus circuitos protagónicos de producción artística.

Por ello, este trabajo -de cariz exploratorio-, tiene como objetivo abordar parte de la pluralidad de memorias punk y new wave en el país a través de aquellos y aquellas jóvenes "omitidos", que nos posibilite resolver algunos de los problemas antes planteados: desde las condiciones socioculturales que den luces contextuales sobre el surgimiento y metabolización de estas nuevas adscripciones juveniles, hasta el impacto entre sus pares, el mundo adulto y la propia dictadura militar. De forma específica, este artículo da cuenta, a través de Relatos e Historias de Vida[1] -triangulados con diversas fuentes orales y documentales- de la adscripción de las y los jóvenes a colectivos alternativos a las juventudes "leales" e "integradas" (organizadas o promovidas por el régimen de Pinochet) y a las articuladas por la militancia en orgánicas o partidos políticos de oposición a la dictadura, lo que posibilita la re-diversificación identitaria juvenil en el país. Nos interesa, en esta dirección, describir y analizar el espacio social y simbólico de punkis y new waves cuya emergencia identitaria, al tiempo que retoma la continuidad con los procesos de diversificación acaecidos antes del Golpe de Estado de 1973, se ve sitiada por la juventud oficialista -leal a la dictadura o integrada al orden autoritario por la vía del *teenager market*- y estigmatizada y reprochada por la juventud "comprometida" (urbano-popular y/o estudiantil de cariz militante). De este modo, nos centramos en lo que concebimos como un proceso de "resistencia identitaria múltiple" a la que se ven sometidos estos nuevos actores: tanto frente a sus pares generacionales, como al propio contexto dictatorial.

1 Tras un periodo previo de búsqueda, se contactaron siete informantes calificados (cinco hombres y dos mujeres), de los cuales dos fueron seleccionados para re-construir sus Historias de Vida mediante entrevistas en profundidad. Los relatos de los otros informantes fungieron como fuentes claves para triangular la información obtenida. Todos los informantes son originarios de la ciudad de Santiago -donde se circunscribe exploratoriamente este reporte de caso-, nacidos entre 1960 y 1970. En la etapa de sistematización y construcción tanto de Relatos e Historias de Vida, se contrastaron las narrativas biográficas con fuentes documentales escritas (prensa, archivos, estudios y memorias) y audiovisuales, que tematizaban el desarrollo de los sujetos *punkis* y *new waves* en el Chile dictatorial, con el fin de triangular la información y colegir si estas últimas fuentes abrían otros espacios interpretativos. El presente artículo sólo presenta testimonios de cuatro informantes cuyas trayectorias son ejemplares y ofrecen las claves interpretativas fundamentales para el estudio. Todos los informantes referidos en ese trabajo aparecen con sus iniciales para resguardar su anonimato.

*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

2. Repliegue y despliegue de las culturas juveniles en dictadura

Desde la segunda década del siglo XX y hasta el golpe de Estado de 1973 las identidades juveniles en Chile como en Latinoamérica atravesaron un largo camino de democratización, complejización y diversificación (González & Feixa, 2013). Desde fines de la década del 50' y mediados de la década del 60' las y los jóvenes reforzarán su presencia no sólo con la expansión educativa, sino también con la multiplicación de espacios de sociabilidad segregada y medios de expresión provistos por los movimientos políticos estudiantiles y los medios de comunicación de masas, así como por la creciente industria cultural segmentada y sus derivas (moda, música y espacios de ocio y holganza). La expresión de esta irrupción de nuevas "culturas juveniles" aparece con los nuevos usos del vello y el cabello; los cambios en el terreno valórico, en la moral sexual y en el cuestionamiento de lo normado en torno a las relaciones intergeneracionales, la feminidad y masculinidad. Reforzará decididamente esta irrupción y diversificación identitaria la "juvenilización" de los partidos políticos adultos, a través de la autonomización de movimientos y juventudes políticas de izquierda, que conformarán las llamadas "juventudes revolucionarias" o propiamente "culturas juveniles revolucionarias", logrando incorporar no sólo a sectores medios, sino también a amplios sectores subalternos al privilegio de ser "joven".

En Chile, el 11 de septiembre de 1973 abre una fase de inflexión sustantiva de este proceso de diversificación y pluralización identitaria. Se restringe toda movilización partidaria, los espacios de sociabilidad juvenil quedan prácticamente proscritos y la oferta y escenificación disponible de la industria cultural segmentada (medios de comunicación, moda, estilo, estética y bienes simbólicos juveniles) quedan cercadas por la violencia y la censura del nuevo régimen, desmantelándose los principales motores de producción y circulación de identidad juvenil. Esto se evidenció no sólo en la ejecución del terrorismo de Estado (asesinatos y persecuciones), sino también en las primeras acciones "estéticas" que la dictadura implementó para destruir "el legado marxista", como las operaciones "corte de pelo", limpieza y "blanqueamiento", que implicaban la severa restricción al uso de pelo largo y/o barba, así como a la vestimenta y el cambio de nombre a calles, repintado de muros y fachadas, destrucción de monumentos, eliminación de murales y censura de libros y revistas (Errázuriz, 2009). Así, culturas juveniles ligadas tanto al ámbito político (juventudes políticas revolucionarias o conservadoras) como al del esparcimiento (v. gr. A Go-Go's/ Beats y Sicodélic@s/Hippie) ven menguadas sus posibilidades de expresión, provocándose un fin parcial de las mismas. Para imponer la llamada etapa de "reconstrucción nacional", se estimularon prácticas culturales que buscaban reivindicar una visión nacionalista y autoritaria. Junto a ello, se transformaba la estructura productiva del país redefiniendo las relaciones del Estado con la economía y la sociedad, guiados por los predicados neoliberales de los llamados "Chicago Boys" (Huneeus, 2000).

En cuanto a los jóvenes[2], el régimen de Pinochet -de la mano del Movimiento Gremial- creó con celeridad instancias oficiales para hacerse cargo del reclutamiento de personal político y movilización de apoyo civil. Entre ellas destacó la Secretaría Nacional de la Juventud (SNJ) que tuvo un rol axial en la tarea de homogenización y re-educación del sujeto juvenil[3]. En conjunto, llevan a cabo un

2 En esos años y de acuerdo al censo de 1982, los jóvenes (15 a 29 años) correspondían al 30,03% del país. Asimismo, con respecto al censo anterior (1970) descendió el número de jóvenes con educación universitaria, mientras que aumentó la población joven económicamente activa casi en un 50%.

3 Esta entidad fue diseñada y promovida por el abogado Jaime Guzmán, líder de la orgánica política conservadora y ultracatólica llamada Movimiento Gremial. La rápida creación de la Secretaría Nacional de la Juventud expresa la claridad estratégica de centrar en las y los jóvenes una intervención planificada tanto de persuasión y fidelización, como de coerción y coacción para construir una base social de apoyo juvenil fiel a la dictadura y a los principios que originaron el Golpe de Estado. La SNJ buscaba "movilizar" a la juventud, impartiendo cursos sobre liderazgo, doctrina constitucional, derechos laborales y promoviendo una serie de actividades de masas, deportivas y recreativas. Pinochet destaca el desarrollo del organismo en su mensaje presidencial de 1975, considerándolo "el más importante canal de participación juvenil", con presencia en el 70% de las comunas del país (Pinochet, 1975).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 191-203, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

verdadero "golpe generacional" (González, 2015) que busca desmovilizar y desarticular -de sobremanera entre 1973 y 1984- toda forma de sociabilidad y adscripción juvenil alternativa a los predicados del régimen, depuradas de lo que se concibe como "depravación, excesos y orgías" (Leigh, 1973, p. 8); "rebeldía sin destino", "loca y estéril carrera de destrucción", del "marxismo, la politiquería y demagogia partidista" y "la decadencia" (Pinochet, 1974, pp. 14-15). Se trata de forjar desde el Estado y verticalmente jóvenes "impregnados con los valores del cristianismo, del amor a la Patria, el esfuerzo y la creación personal" (Pinochet, 1975, p. 105), coherentes con la "concepción cristiana y nacionalista, base de la nueva institucionalidad" (Pinochet, 1974, p. 15). En efecto, destruidas o purgadas por parte del Estado a través de una planificada labor de persecución, violencia física y simbólica (Huneeus, 2000) y una campaña sistemática de "restauración" (Errázuriz, 2009), el régimen dictatorial pretendía "evitar la reconstrucción identitaria de los jóvenes respecto a su accionar sociopolítico y cultural" (Muñoz-Tamayo, 2002, p. 47).

No obstante, en medio de este "golpe estético" y "generacional", nuevas culturas juveniles hacen aparición a fines de la década del setenta y principios de los años ochenta. Algunas asociadas a la izquierda, mediante encuentros en parroquias[4] o en organizaciones poblacionales; otras en el circuito universitario y musical que da continuidad a la Nueva Canción Chilena[5] (peñas y actividades asociadas a la Agrupación Cultural Universitaria, ACU). Igualmente, y fuertemente activos, surgen colectivos comprometidos con la derecha y el régimen, a través de la citada SNJ y el Frente Juvenil de Unidad Nacional. En medio, emergen embrionaria y "turbadoramente", culturas juveniles ubicadas en un interregno: distantes de las ofertas identitarias militantes como militarizadas. Se trata de un fenómeno de rearticulación identitaria en base a mecanismos de resistencia llevados a cabo por algunos sujetos juveniles desde finales de la década de los setenta: punkis y new waves.

3. Rearticulaciones identitarias: La emergencia de punkis y new waves en Chile

Al igual que otras culturas juveniles surgidas desde la década del 50', punkis y new waves comienzan a conformarse a través de la producción y apropiación de expresiones musicales. Investigaciones precedentes concuerdan en signar la llegada del estilo punk y new wave a Chile través de dichas expresiones (Aguayo, 2009, Hernández, 2009, Olguín, 2007, Olivares, 2011, Ramírez, 2006, Santis-Cáceres, 2009, Zapata, 2003), convergente con lo ocurrido en México, donde se el punk se instala desde principios de los ochenta "[…] tocado por grupos de jóvenes de extracción burguesa que habían visitado Inglaterra o tenían contactos en Los Ángeles" (López, 2013, p. 2). O en Colombia, donde la industria rockera "[…] involucró directamente a jóvenes de sectores altos y medios, ya que ésta era la parte de la juventud que contaba con las posibilidades económicas para acceder a los equipos, al estudio de música y a viajar para ver las producciones culturales de los otros países" (Restrepo, 2005, p. 14). Antes de que ello ocurriera en Chile, el ámbito musical opositor al régimen estaba concentrado en la continuidad de la Nueva Canción Chilena a través del llamado Canto Nuevo[6], mientras que una parte de otras tendencias musicales (como el pop-rock) pasan a convertirse en una "servil herramienta a la dictadura" (Santis-Cáceres, 2009) [7]. Aunque el

4 Núcleos de militantes de juventudes políticas o agrupaciones universitarias culturales como la ACU, encontraron refugio en estos espacios de la iglesia católica, donde se llevaban a cabo distintos talleres de formación.

5 La Nueva Canción Chilena fue un movimiento de renovación folklórica basado, en principio, en la recuperación de la música folklórica tradicional, agregándole diversos elementos (instrumentales y rítmicos) de la música latinoamericana. El género tuvo un quiebre tras el Golpe de Estado, desarrollándose en el extranjero a causa del exilio de sus principales exponentes.

6 El Canto Nuevo es un movimiento cultural y musical crítico y contestatario a la dictadura, desarrollado desde finales de la década de los setenta. Heredero directo de la Nueva Canción Chilena, sus espacios de desarrollo y difusión fueron la peña, el cassete clandestino y diversas movilizaciones de masas de cariz político.

7 La Secretaría Nacional de la Juventud, brazo juvenil del oficialismo, también se dedicó a auspiciar a grupos de rock chilenos. Ejemplo de ello es el grupo "La Mariposa", que interpretó el himno oficial de la Fiesta de la Primavera de

*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

régimen consideraba estas últimas expresiones perturbadoras y extranjerizantes, les abre espacios como una alternativa al folklore militante y al Canto Nuevo, de claro contenido político opositor.

Con gran dificultad, los grupos aislados que comenzaron -o prosiguieron- cultivando un rock alternativo, transitaban filiados a un modelo anglosajón, articulando un circuito en torno a algunas discotecas y gimnasios, en su mayoría ubicados en comunas periféricas. A pesar de su tenacidad, una parte de estos intentos rockeros fueron vanos esfuerzos por mantener un movimiento que había sido doblegado en su capacidad de transgredir, abriendo paso al llamado rock "higienizado" (Escárate, 1993). No obstante y en conjunto, constituyen una ventana a través de la cual este tipo de música y su estilo reingresa abiertamente al país. Más allá, tanto el incipiente rock alternativo, como el rock-pop, se vieron inicialmente juzgados -sin distinción- por su carácter "escapista" en medios que, tradicionalmente, habían dedicado sus esfuerzos a promover el Canto Nuevo o a sostener ideológicamente a los movimientos estudiantiles y juveniles contra la dictadura.

En efecto, etiquetados como rarezas o vanos "productos anglosajones", se puede rastrear en la principal revista juvenil de oposición, La Bicicleta[8] una tardía mención al punk en el año 1983 (Maturana, 1983a), describiendo a estos jóvenes como "odiosos muchachos impregnados de nihilismo". Apreciaciones similares se leen en otro texto del mismo año, refiriéndose a un sujeto new wave chileno en el exilio, "carente de identidad": "[…] ni de aquí ni de allá, […] sin citas formidables, sin espejos donde mirarse, sin pasado glorioso" (Maturana, 1983b, p. 28). Sin embargo, a poco andar, estos asertos comienzan a sufrir cuestionamientos (Sam, 1983), presentando estas expresiones rockeras de nuevo cuño como un grito de guerra válido, considerándolo un "baño de energía para salir a las jornadas de protesta". Según se expresa al año siguiente en la misma revista: "El rock representa mucho mejor que el Canto Nuevo esa rebeldía medio anárquica, ese impulso de lucha que está surgiendo en Chile... -¡Claro, porque el rock es compulsivo y no reflexivo! ¿Quién va a hacer la revolución escuchando a Silvio Rodríguez?" (Sin autor, 1984, p. 28).

Si bien la revista Krítica[9] en su número 19 (1986) hace una apología de estas nuevas corrientes del rock, argumentando que desde 1983 se ha erigido como un medio válido para la disconformidad y el empuje por un cambio, reaparece el estigma en el número 20 de la misma con una sentencia demoledora, declarando que: "No hay cosa peor que el rock y la new-wave chilena, que se auto-promueve actualmente con gran entusiasmo" (Book, 1986, p. 36). Parece plausible que las opiniones favorables y negativas en los mismos medios tiene como base la condición polivalente de estos estilos y sus variantes que, desde sus orígenes, se erigieron tanto como un grito de protesta y liberación, como de una moda foránea y comercial, siendo los new waves y punkis chilenos herederos directos de esta contradicción:

> La gente que no nos conocía tenía la impresión de que éramos pendejos *light* [muchachos superficiales], en el sentido de no estar ni ahí con las protestas, pero era un sistema distinto de protesta. […] Claro, para el resto de la gente era un grupo de gente rara y aparentemente no comprometida con la situación política (C. M., 2013).

A pesar de que se sitúa generalmente la eclosión del punk -de raíz británica o estadounidense- en el año 1977, desde 1976 las y los punkis venían protagonizando escándalos que los visibilizan en los medios de comunicación de masas a través del "pánico moral" (Hebdige, 2004). Reynolds (2013) señala que una vez que el punk deviene en fórmula comercial, su

1974, organizada por la SNJ. Escárate señala que en los años posteriores a 1973, "[…] el rock será casi ignorado, y en la práctica no existirá movimiento, persistiendo sólo la actividad de grupos aislados" (1993, p. 64).

8 Uno de los medios fundamentales de expresión cultural de las juventudes opositoras a la dictadura entre fines de los años 70 y mediados de los años 80'. Dirigida por Eduardo Yentzen, fue promotor del Canto Nuevo, el cancionero militante latinoamericano y en menor medida, del rock alternativo.

9 Revista de carácter político asociada directamente al movimiento estudiantil universitario, fundada por Guillermo Miranda, Gonzalo de La Maza, Rodrigo y Raúl González.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 191-203, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

frágil unidad (constituida por jóvenes de clase obrera y bohemios de clase media) se quiebra, dividiéndose entre punks "populistas" y postpunks. Interesan estos últimos, pues en ellos se ubica la genealogía de los estilos punk y new wave que arriban a Chile. Tal como muchos de los bienes culturales extranjeros en esos años, el postpunk fue recepcionado confusamente por parte de quienes adscribieron a estas corrientes estéticas y musicales, llamándolas punk o new wave de forma indistinta, aunque la última -siendo una de las ramificaciones del postpunk en su manifestación norteamericana y europea- se muestra a sí misma como una opción más comercial y superflua que el contestatario y alternativo punk inicial o el estilizado e intelectual postpunk.

Según Castro (2004) los primeros punks chilenos aparecen públicamente en 1979, en un acto homenaje a Gandhi convocado por el líder sindical Clotario Blest junto a organizaciones de derechos humanos y trabajadores. Este pequeño grupo de personas presentaba señas de identidad punk mediante una estética diferente a la de las y los jóvenes "lanas" o "artesas" [10], que eran habituales en ese tipo de actividades: "[…] eran personajes impregnados con lo 'punk' y la 'new wave' que ocurría principalmente en Europa" dado que "[…] algunos de estos jóvenes eran hijos de exiliados que por ese entonces regresaban de países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos" (2004, p. 215). El autor también señala que entre 1980 y 1983 se forman los primeros núcleos de jóvenes punk en Pudahuel, y otros en los alrededores del barrio República, Estación Central, General Velásquez (jóvenes de sectores medios y populares) y Providencia (jóvenes de sectores pudientes). Por nuestra parte, los testimonios biográficos recabados consignan la llegada del punk y el new wave a finales de la década del 70', así como su origen de clase, compuesto por jóvenes de origen mesocrático y elítico, la mayoría estudiantes universitarios:

> En general todos éramos de clase media, clase media alta, no era nadie de la pobla [barrios populares]. Aunque tal vez había y no los conocíamos, [porque] nosotros éramos de la universidad. Yo era más new wave, pero había varios que la picaban pa' los dos lados, new wave y punk. Todo onda contracultura, eso era lo que había en común (C. M., 2013).

En un contexto adverso y represivo para su dramaturgia y escenificación identitaria, la emergencia y constitución del estilo tuvo como una de las actividades focales principales la demarcación de espacios y preferencias mediante "ritos" configurados por y para ellos, tales como el juntarse a "ver" o escuchar música. Dichas actividades se llevan a cabo tanto por un afán de construir y compartir sus filiaciones identitarias como por necesidad, pues los discos eran caros y escasos. Así, la difusión musical proliferó, ante todo, mediante la copia de cintas de cassetes que pasaban de mano en mano. En muchos casos, tanto la música como otros bienes simbólicos asociados al estilo se difundían a través de exiliados y retornados: cartas y encomiendas enviadas por familiares residentes en otros países. Sumado a ello, el *videoclip* cumpliría un rol fundamental en la socialización del estilo, alcanzando un auge en Chile a partir de 1981 con los programas de televisión "Magnetoscopio Musical" y "Más Música". Grupos ingleses y norteamericanos tendrían un gran impacto estético en los jóvenes, que los emulan mediante creaciones propias y la búsqueda de colorido en la incipiente industria de la ropa de segunda mano.

> No sé de a dónde aparecieron unos *vhs* que venían con MTV y nos juntábamos a verlos y a carretear [parrandear] viendo videos que nunca más se me olvidaron, las minas [muchachas] con esos peinados gigantescos, esos vestidos de lentejuelas, y ahí agarrábamos todas las pintas del mundo, todos los peinados del mundo y empezábamos a copiar y a hacer nuestras cuestiones, y lejos quedó el bolsito peruano o mapuche, lejos quedamos de

10 Aunque el apelativo de "artesas" o "lanas" (debido al uso de vestimentas artesanales, étnicas o *folk*) para las y los jóvenes militantes, opositores y adscritos al movimiento musical y cultural del Canto Nuevo nace como un estigma, rápidamente esta "etiqueta" se transforma en un "emblema". De este modo, estos colectivos -la mayoría de extracción mesocrática o popular- se apropian de esta nombradía asociándola al activismo antidicatorial en parroquias, poblaciones o universidades.

*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

> volver a vincularnos con esa gente, con las personas que seguían metidas en la onda del Canto Nuevo (V. A., 2013).

En este contexto, el punk y el new wave -ya mestizos- se criollizan a partir de referentes parciales de sus homólogos foráneos, mediante la selección y reordenamiento de estilos musicales y estéticos, adaptados finalmente al complejo contexto autoritario. Se evidencia, además, la explícita disidencia de proto punks/ new waves a adscribirse a la identidad juvenil asociada con el Canto Nuevo, diseminándose como una alternativa contestataria fuera de los círculos "controlados" por el activismo de jóvenes "artesas" o "lanas", permitiendo el despliegue de identidades discrepantes tanto a la cultura oficial militarista como militante. Como señalan nuestros informantes, el rechazo al Canto Nuevo -a sus cultores y a sus jóvenes seguidores- se debe principalmente a su ánimo autoflagelante y "esencialista", poco abierto a las novedades culturales provenientes del extranjero, apodándolo -en tono de sorna- "llanto nuevo" (R. C., 2013). De este modo, entre los jóvenes opositores a la dictadura se da la siguiente antinomia:

> O eras rockero o eras 'lana', y los 'lanas' eran apestosos, eran muy llorones, muy lateros. […] Y la verdad nosotros éramos chicos, queríamos fiestas, queríamos hueveo [jarana]. […] Nosotros nos inventamos otro planeta, porque ya no aguantábamos vivir en éste. Inventamos otro Chile, desarrollamos uno paralelo, que igual teníamos conciencia de lo que estaba pasando, pero sin embargo queríamos otra dinámica, queríamos otra cosa, escuchar otro mundo, vestir otros colores. Y ahí empezaron los *raros peinados nuevos* (C. R., 2013).

Si bien parece claro que el punk y el new wave surgen en Chile asociados a los sectores elíticos, rápidamente y comenzando la década de los 80', el estilo se mesocratiza y populariza. Un caso ejemplar es el de un punk originario de la populosa -y para entonces pauperizada- comuna de Pudahuel[11] entrevistado en la revista *¿Qué Hacemos?*[12]. Testimonio que evidencia cómo el punk y el new wave, aún en su proceso germinal, comienzan a tener presencia en la juventud urbano-popular, con una apropiación diferenciada del estilo ajustada a las propias condiciones materiales y simbólicas -"Mira, yo quería hacerme el corte mohicano, pero realmente no me atreví, porque si lo hacía, ¡ahí sí que me despedía de encontrar pega! [trabajo]" (1985, p. 116)-, pero con una acendrada autoconsciencia identitaria. Este caso descentra y desterritorializa la identidad punk tal como ha sido concebida en la mayor parte de los estudios precedentes, señalando algunas especificidades del estilo divergentes a la de las y los jóvenes de sectores más acomodados. A diferencia de ellos -estudiantes universitarios, aún dependientes de sus padres-, estos punkis de raíz popular se verían enfrentados a una triple constricción identitaria: las materiales e institucionales (el mundo del trabajo); las sociopolíticas (represión) y las propiamente generacionales (jóvenes militantes y "leales"): "Es que ser punk acá es bien cototudo [muy complicado] porque te molestan mucho los verdes [policías], uno no puede andar vestido como quiere, tiene que andar como perseguío [paranoico]" (1985, p. 116). Aun cuando una aproximación en profundidad debiera dar más luces sobre esta variante identitaria, este testimonio evidencia el impacto e intensidad que tuvieron estas nuevas e incipientes adscripciones punkis y new waves en la juventud chilena, así como el carácter interclasista que fue desarrollando temprana y paulatinamente.

4. Resistencia(s)

Como hemos adelantado, el desarrollo inaugural de las nuevas culturas juveniles punk y new wave en el Chile dictatorial da cuenta de un fenómeno particular de resistencia: tanto frente a sus pares generacionales como al contexto represivo que los circunda.

La aparición de subculturas juveniles que

11 Comuna de Santiago cuya población aumentó desde mediados del siglo XX debido a las migraciones del campo y a la de obreros de provincias, lo que le otorgó un marcado cariz popular. Hacia 1980 Pudahuel alcanzó más de 300.000 habitantes.

12 Extraído de "Juventud Chilena. Razones y Subversiones" (1985).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 191-203, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

plantean una resistencia simbólica basada en el rechazo al disciplinamiento de regímenes autoritarios, militarizados o totalitarios, no es algo nuevo, tal como lo han indagado Wallace y Alt (2001) para el caso de la Alemania nazi y la Rusia Soviética. En el caso alemán, por ejemplo, los jóvenes *swings* aparecidos antes de la Segunda Guerra mundial, con un sentido estético cercano al jazz, cabellos largos y expresividad despreocupada y fiestera, incomodaron sistemáticamente al régimen nazi por no encuadrarse dentro de sus valores ideológicos y los estándares de masculinidad militarista, estigmatizándolos como incontrolables, inmorales -sexualmente licenciosos- y criminales. La dictadura chilena, por su parte, erige e impone verticalmente -a través del Estado (SNJ)- patrones adultocéntricos de juventud, de rasgos totalitarios, tributarios del nacional-catolicismo español de raíz fascista. Un arquetipo de joven -ceñido al orden, jerarquía y autoridad- en las antípodas de lo que los incipientes punkis y new waves reclaman ser a través de la vestimenta, el cabello y una expresividad abiertamente hedonista. Una provocación simbólica que ciertamente busca poner en crisis el mito del consenso y la domesticación -militante o militarizada- de las subjetividades juveniles, mediante un repertorio de estrategias y respuestas llevadas al "teatro de la lucha" (Clarke, Hall, Jefferson & Roberts, 2014, p. 106) como modo de resistencia.

Si bien las elecciones y filiaciones identitarias que estos jóvenes hacen se encuentran enraizadas en la socialización dentro de los segmentos socioculturales a los cuales pertenecen, basados en la experiencia obtenida en los niveles medios -grupos de pares, culturas parentales e institucionales-, ello también les permite asentar definiciones respecto a lo que debe ser resistido y por qué, solidificando sus marcos de referencia y asistiéndolas en momentos de resistencia micro-orientada[13]:

> Era bastante irónica nuestra posición, porque a pesar de que teníamos plena conciencia de que estábamos en dictadura y que estábamos haciendo una huevada [cuestión] complicada, era como hincharle las pelotas a Pinochet, decirle: tú no existes, ¿cuál dictadura?, ¿de qué represión me hablái? Me da lo mismo, yo hago la fiesta igual. Y ahí las hacíamos de toque a toque [de queda], había una suerte de licencia y libertad contra toda la represión que había (C. M., 2013).

Consecuentemente y siguiendo a Williams (2009), podemos distinguir aquella dimensión *activa-pasiva* de toda resistencia, en que importa más la intención tras los actos que las consecuencias derivadas de ellos. Punkis y new waves deseaban otorgarse libertades impensadas en un contexto en extremo represivo: festejar y entretenerse, bailar, bromear e incordiar toda normatividad. Estas prácticas, si bien no tienen efecto directo en las transformaciones estructurales, subvierten los significados de la propia condición juvenil, distante de las opciones "integradas" y de las que se conciben como "graves" y autoflagelantes juventudes "comprometidas".

En este sentido, una de las formas de resistencia más gravitantes se da a través de una "microfísica" del cuerpo, manifestada tanto en los cortes de pelo como en la vestimenta y uso de colores. La condición de estudiantes universitarios (muchos de carreras artísticas y humanistas) les facilitaba el acceso a bienes y referentes estéticos que les permitían dotar de nuevos significados a sus prácticas y símbolos:

> Íbamos con mis compañeros de la universidad especialmente a la ropa usada y teníamos claro encontrar estas cosas como de los años 60, toda la cosa pop. […] Me pinté las uñas de todos los colores que pude, no con esmalte de uñas, sino con esmalte sintético, porque en tiendas no vendían ningún color que no fueran los tradicionales. Pintamos nuestras zapatillas con dripping, a lo Jackson Pollock, comprábamos géneros y yo hacía unas camisas de hombre con unos dibujitos bien pop encima: triangulitos, piñas. […] (V. A., 2013).

13 Williams (2009) señala que el concepto de resistencia puede ser concebido de acuerdo a tres dimensiones clave: pasiva-activa; micro-macro; y manifiesta-encubierta. La conceptualización de cada dimensión ha de ser definida no de modo binario, sino como un continuo, coexistiendo y solapándose entre ellas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

La producción de un "Estilo" (Clarke, 2014) a través del *bricolage* (Hebdige, 2004) implicaba la reorganización de elementos ya existentes, transformando y reacomodándolos con el fin de subvertir sus significados originales. Así, las nuevas vestimentas, peinados y colores permitieron a punkis y new waves reconocerse a sí mismos mediante un repertorio siempre móvil de símbolos que reflejaban sus particulares visiones -valores, proyectos e intereses- intra e intergeneracionales y sobre la propia condición juvenil sostenida en esos significados.

Por otra parte, dicha escenificación y dramaturgia identitaria releva la dimensión *manifiesta-encubierta* (Williams, 2009) de esta resistencia juvenil, puesto que si bien punks y new waves en general podían llevar a cabo sus vidas "normales" en sus hogares y centros de estudio, cuestionaban simultáneamente el *status quo* desde la estética y las prácticas semi-privadas de la holganza y el goce. Se trata de una resistencia *manifiesta* mediante el gesto de colorear la vida pública increpando el tedio cromático de la sociedad mayor y *encubierta* respecto algunas actividades focales, como fiestas y "tocatas", donde se compensa la insatisfacción y la opresión del régimen autoritario, permitiendo a los participantes zafarse parcial y privadamente del disciplinamiento y la normatividad social y política.

Ahora bien, resulta claro que ambas modalidades de resistencia y de sobremanera la producida mediante la vestimenta y los cabellos erigieron al cuerpo como un arma destinada a producir molestia y desconcierto, transformándose en "la expresión de una oposición parcialmente negociada" con respecto a los "valores de la sociedad mayoritaria" (Clarke, 2014, p. 274):

> Nos gritaban cosas en la calle, no nos dejaban entrar de repente a restoranes. Usábamos muchos colores, y los colores parece que le dan miedo a la gente (V. A., 2013).
>
> Nosotros teníamos una mezcla entre pulseras punk, cortes de pelo fluorescentes, camisas hawaianas, pantalones cortos… que se te vieran los calcetines, porque eran fluorescentes… Al principio era así, mientras más colores tuvieras, más divertido eras (C. R., 2013).

Entre los emergentes punkis y new waves primó el tono de ironía que simula y "juega" a la libertad en medio de un contexto de profunda represión institucional. El cuerpo se erige así como un medio donde se despliega un simulacro del poder, surgiendo -como respuesta al trabajo que se ha hecho sobre él- una reivindicación del mismo contra el régimen que lo había constreñido. A través de la visualidad y sus prácticas, el cuerpo juvenil intenta liberarse, independizarse del contexto que lo agobia y de las reglas que lo fuerzan, constituyéndose en una emancipación "microfísica" sintetizada en el actuar y el vestir.

5. Coda tentativa

Decíamos que la(s) resistencia(s) -y subversión- de punkis y new waves no es sólo contra la dictadura, sino también contra el ánimo victimizante y el consenso cultural opositor encarnado en el mundo adulto y, particularmente, en las y los jóvenes militantes y filiados al Canto Nuevo. Así, el "pasarlo bien" y el aumentar el universo cromático y musical disponible para el cuerpo, desafía también las sensibilidades e identidades juveniles disidentes del pinochetismo socialmente "permitidas". El gesto aquí -contenido en el Estilo- se erige mediante otra operación de bricolaje. Toma elementos provenientes de distintos orígenes, como la moda de los años 60 y los videoclips de los años 80 provenientes del punk y el postpunk, otorgándoles un nuevo sentido: burla al *status quo* dictatorial y a los conglomerados opositores a través de las vestimentas -y sus *raros peinados nuevos*-, y también mediante una expresividad hedonista y despreocupada. Ello nos permite sostener -tentativamente- y concluir -provisoriamente- que en sus orígenes, punkis y new waves chilenos obliteran los arquetipos y las imágenes más violentas del punk y subrayan las características más *soft* y pacifistas del estilo, como un gesto que se resiste a la violencia política para derrocar a la dictadura, pero también a la represión y al

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 191-203, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

terrorismo de Estado para perpetuarla. En este sentido, pareciera que punkis y new waves actuarían -en alguna medida- como "el bufón del carnaval" que "pretende provocar una reacción en el otro, pero sobre todo, ofrecer otra versión de la vida y gritar que el mundo no es uno" (López, 2013, p. 16).

Más allá, colegimos tentativamente también, que las resistencias de estas -y otras culturas juveniles- bajo contextos socioculturales y políticos autoritarios, no parece siempre originada en una identidad de clase, sino más bien, en una reacción generacional ante un orden que intenta imponer una visión maniquea y unívoca de la condición juvenil y restringir agudamente su expresividad. Por sobre las diferencias epocales y contextuales específicas, pareciera que las dictaduras de diverso cuño en el siglo XX intentaron erigir determinados modelos de juventud que tuvieron una contracara activa en la agencia de diversos colectivos adolescentes -muchos desconocidos y soslayados-, en la medida que los propios regímenes alimentaron con su control y vigilancia "contraculturas de jóvenes desafectados que, a pesar de no oponerse políticamente al régimen, buscaron un espacio para crear sus propios estilos y gustos" (Wallace & Alt, 2001, p. 298). La dictadura chilena no se escapó a esta constante, que colocó a las y los jóvenes punkis y new waves en un particular interregno: por la vía de la represión y la imposición todas sus energías creativas las convirtió, finalmente, en protesta o "movilización informal" (Arias-Cardona & Alvarado, 2015).

Si bien no fueron las primeras culturas juveniles del país en erigir la sociabilidad del "ocio creativo", las actividades focales y, fundamentalmente, el cuerpo como territorio de lucha simbólica en relación a la sociedad mayor y adulta, sí aparecen como los primeros colectivos de jóvenes que bajo extremas restricciones socio-políticas, económicas, culturales y generacionales, dan continuidad a un proceso de diversificación y pluralización de las identidades juveniles en el país. De este modo, serán la fuente de las y los que luego -una vez finalizada la dictadura- radicalizarán la multiplicación de estilos y "neotribus", retomando, decididamente, el proceso democratizador de la condición juvenil iniciado en los albores del siglo XX.

Lista de referencias

Aguayo, E. (2012). *Las Voces de los 80*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Aguayo, L. (2009). No hay Futuro: la Importancia del punk como Objeto de Estudio y la Llegada y Construcción del punk en Chile (1981-1988). *Revista Virtual Historia y Patrimonio*, (2), pp. 1-11. Recuperado de: http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/historia/revista/loretoaguayo_2.pdf

Agurto, I., Canales, M. & de la Maza, G. (1985). *Razones y Subversiones.* Santiago de Chile: ECO, Folico, Sepade.

Arias-Cardona, A. M. & Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 581-594. Doi: 10.11600/169271x.1322241014*

Book, J. (1986). El virreinato del Rock. *Revista Krítica, (20), pp. 36-37.*

Castro, C. (2004). *Micro identidades culturales urbanas emergentes: Jóvenes, punk e identidad cultural. Una mirada al paraíso ciudadano de hoy en día desde un grupo de jóvenes punk de Santiago de Chile.* Tesis para optar al título de Antropólogo Social. (Tesis no publicada). Universidad Bolivariana, Santiago de Chile, Chile.

Clarke, J. (2014) [1975]. Estilo. En S. Hall & T. Jefferson (eds.) *Rituales de Resistencia. Subculturas Juveniles en la gran Bretaña de Postguerra*, (pp. 271-291). Madrid: Traficantes de Sueños.

Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. (2014) [1975]. Subculturas, Culturas y Clase. En S. Hall & T. Jefferson (eds.) *Rituales de Resistencia. Subculturas Juveniles en la gran Bretaña de Postguerra*, (pp. 61-142). Madrid: Traficantes de Sueños.

Errázuriz, L. (2009). Dictadura militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review, 44 (2), pp. 136-157.*

Escárate, T. (1993). *Frutos del País. Historia del Rock Chileno*. Santiago de Chile: INJ, Fondart.

González, Y. (2002). "Que los viejos se vayan a sus casas". Juventud y Vanguardias en Chile y América Latina. En C. Feixa (ed.) *Movimientos Juveniles. De la Globalización a la Antiglobalización*, (pp. 59-91). Barcelona: Ariel.

González, Y. (2011). Primeras Culturas Juveniles en Chile: Pánico, Malones, Pololeo y Matiné. *Revista Atenea, (503), pp. 11-38. Doi: 10.4067/S0718-04622011000100002.*

González, Y. (2015). *El Golpe Generacional y la Secretaría Nacional de la Juventud: Purga, Disciplinamiento y Resocialización de las Identidades juveniles bajo Pinochet (1973-1980)*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

González, Y. & Feixa, C. (2013). *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros y Revolucionarios*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Hebdige, D. (2004) [1979]. *Subcultura. El Significado del Estilo*. Barcelona: Paidós.

Hernández, V. (2009). *El Punk Chileno. Artículos para el Bicentenario, tomo I*. Santiago de Chile: Memoria Chilena.

Huneeus, C. (2000). *El Régimen de Pinochet*. Santiago de Chile: Sudamericana.

Leigh, G. (1973). *La Junta de Gobierno se dirige a la Juventud. Discurso pronunciado por el general Gustavo Leigh ante dirigentes juveniles.* Santiago de Chile: Editora Nacional Gabriela Mistral.

López, A. (2013). El cuerpo punk como Referente Identitario en Jóvenes Mexicanos. *Papeles del Ceic, (2), pp. 1-27.*

Maturana, M. (1983a). Ser Punk en Holanda. *Revista La Bicicleta*, (30), pp. 29-30.

Maturana, M. (1983b). Panchito Reyes, New Wave. *Revista La Bicicleta*, (33), pp. 27-28.

Muñoz-Tamayo, V. (2002). Movimiento Social Juvenil y Eje Cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982/1989-2002). *Revista Última Década, (17), pp. 41-64. Doi: 10.4067/S0718-22362002000200003.*

Muñoz-Tamayo, V. (2011). Juventud y Política en Chile. Hacia un Enfoque Generacional. *Revista Última Década, (35), pp. 113-141. Doi: 10.4067/S0718-22362011000200006.*

Muñoz-Tamayo, V. (2012). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile-Unam 1984-2006).* Santiago de Chile: Lom.

Olivares, J. (2011). *Contribución a una Sociología de la Música rock Chilena: Concepto, historia y perspectivas*. Tesis para optar al título de Sociólogo, Universidad Arcis, Escuela de Sociología, Santiago de Chile, Chile.

Olguín, R. (2007). Ciudad y tribus urbanas. El caso de Santiago de Chile (1980-2006). *Revista Electrónica Diseño Urbano y Paisaje*, 4, (10), pp. 1-22.

Pinochet, A. (1974). *Un año de Construcción. [Mensaje Presidencial]. 11 de septiembre de 1973-11 de septiembre de 1974*. Santiago de Chile: Talleres Gráficos del Servicio de Prisiones.

Pinochet, A. (1975). *Mensaje Presidencial. 11 de septiembre de 1974 -11 de septiembre de 1975.* Santiago de Chile: Talleres Gráficos de Gendarmería de Chile.

Ramírez, J. (2006). *Santiago Underground. Lugares emblemáticos de la movida nocturna.* [Versión electrónica] Diario La Nación, diciembre. Recuperado de: http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20061230/pags/20061230131648.html

Restrepo, A. (2005). Una Lectura de lo real a través del punk. *Historia Crítica, (29), pp. 9-37.*

Reynolds, S. (2013). *Post Punk. Romper todo y Empezar de nuevo*. Buenos Aires: Caja Negra.

Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile. Niñez y Juventud.* Santiago de Chile: Lom.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 191-203, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14112270815

Santis-Cáceres, J. (2009). Lugares de la vida nocturna en Santiago de Chile entre 1973-1990. Bosquejo para un proyecto. *Revista Electrónica Diseño urbano y Paisaje, (16), pp. 1-11*.

Sam, R. (1983). No tengo boca y quiero gritar. Bienvenido, rocanrol, y tu filosofía del aullido. *Revista La Bicicleta, (40), pp. 27-28.*

Sin Autor (1984). El Rock como grito de guerra. Diálogo trasnochado y deslumbrante acerca del poder de Mick Jagger contra las dictaduras de aquí y de allá. *Revista La Bicicleta, (43), pp. 27-28.*

Vásquez, A. & Vásquez, O. (2002). *Corazón Rebelde*. Santiago de Chile: Grijalbo.

VV. AA. (2008). *Pinochet Boys. Chile 1984-1987*. Santiago de Chile: Midia Comunicación.

Wallace, C. & Alt, R. (2001). Youth Cultures under Authoritarian Regimes. The case of the Swings against the Nazis. *Youth and Society, 32 (3), pp. 275-302. Doi: 10.1177/0044118X01032003001*.

Williams, P. (2009). The Multidimensionality of Resistance in Youth-Subcultural Studies. *The Resistance Studies Magazine, (1), pp. 20-33.*

Zapata, A. (2003). La voz en los Ochenta-Nuevos Estilos al Baile. *Revista Pensamiento Crítico, (3), pp. 1-63.*

Referencia para citar este artículo: Castro-Escobar, E. S. & Serna-Gómez, H. M. (2016). Calidad del Empleo en Organizaciones de Servicios de Contact-Center en Manizales, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 205-219.

Calidad del Empleo en Organizaciones de Servicios de Contact-Center en Manizales, Colombia*

Edisson Stiven Castro-Escobar **
Profesor Universidad de Manizales, Colombia.

Héctor Mauricio Serna-Gómez ***
Profesor Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en junio 16 de 2014; artículo aceptado en octubre 14 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este documento analizamos la calidad del empleo en algunas organizaciones de Contact-Center bajo la modalidad de outsourcing en Manizales, Colombia, con el propósito de conocer la valoración de los sujetos teleoperadores sobre las condiciones de su trabajo. Revisamos criterios sobre los enfoques y las dimensiones del término, y estimamos indicadores compuestos para validar las apreciaciones en dos vías: objetiva y subjetiva. Encontramos que la calidad del trabajo aparentemente es favorable. En términos objetivos hay condiciones de formalidad en salarios, en prestaciones, en procesos de contratación y en la jornada laboral. Igualmente, hay un nivel de satisfacción positivo con el empleo, salvo ciertos aspectos subjetivos como la monotonía, la rutina, la transitoriedad y el poco reconocimiento social del trabajo, que también han sido evidentes en Argentina y Chile en ese tipo de compañías.*

Palabras clave: Condiciones de empleo, satisfacción en el trabajo, calidad de vida laboral, trabajadores de Contact-Center (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Quality of employment in contact-center service organizations in Manizales, Colombia

• ***Abstract (analytical):*** *This article analyses the quality of employment in some Contact-Center outsourcing organizations in Colombia in order to identify the tele-operators' evaluation of their working conditions. The authors reviewed criteria regarding the approaches and the dimensions of this term and developed indicators to validate the findings both objectively and subjectively. It was found the quality of the work is favorable. In objective terms, there are formal conditions for wages, benefits, the hiring process and working hours. Similarly, there is a positive level of satisfaction*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se basa en el proyecto "Calidad del empleo y condiciones de trabajo en los Call Center de la ciudad de Manizales", financiado por la Universidad de Manizales y el Observatorio del Mercado de Trabajo de Caldas entre el 15 de diciembre de 2011 y el 22 de junio de 2012 (Código de proyecto en el sistema de investigaciones de la Universidad de Manizales: FCCE-2012-06). En el proyecto participaron los investigadores Irma Soto Vallejo y Edisson Stiven Castro Escobar. Área: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Economista (Universidad de Manizales), Magister en Economía (Universidad de Manizales). Actualmente es Integrante del Grupo de Investigación en Economía Internacional, Investigador del Observatorio del Mercado de Trabajo de Caldas y docente de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: ecastro@umanizales.edu.co.

*** Administrador de Empresas (Universidad Nacional de Colombia), Magister en Economía (Universidad de Manizales. Actualmente es Líder del Grupo de Investigación en Economía Internacional, Investigador del Observatorio del Mercado de Trabajo de Caldas y docente de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: hserna@umanizales.edu.co.

with the job, excluding certain subjective aspects such as monotony, routine, the transitory nature of the employment and limited social recognition of their work, which has also been evident in such companies in Argentina and Chile.

Key words: Employment conditions, job satisfaction, quality of working life, Contact-Center workers (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Qualidade do trabalho em organizações de serviços Contact-Center em Manizales, Colômbia

• ***Resumo (analítico):*** *Neste documento se analisa a qualidade do trabalho em algumas organizações de Contact-Center na modalidade de outsourcing em Manizales, Colômbia, com o objetivo de conhecer a valorização que os operadores de telemarketing têm em suas condições de trabalho. Foram revisados critérios sobre os enfoques e as dimensões do conceito e, além disso, considerou-se indicadores compostos para validar as avaliações em dois pontos: objetivo e subjetivo. Verificou-se que a qualidade do trabalho aparentemente é favorável. Em termos objetivos, há condições de formalidade nos salários, nos benefícios, nos processos de contratação e na jornada laboral. Igualmente, há um nível de satisfação positivo com o trabalho, salvo em certos aspectos subjetivos como, por exemplo, a monotonia, a rotina, a transitoriedade e o pouco reconhecimento social do trabalho, o que também ficou evidente na Argentina e no Chile nesse mesmo tipo de empresas.*

Palavras-chave: Condições de trabalho, satisfação no trabalho, qualidade de vida laboral, trabalhadores de Contact-Center (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

La globalización económica ha disminuido la rigidez laboral permitiendo que tome vigencia el ingreso de compañías multinacionales en América Latina interesadas en reducir sus costos de operación. Un caso concreto se evidencia en las actividades de *outsourcing* en empresas que optan por deslocalizar algunos procesos y generar transferencia de empleos a lugares donde las condiciones de contratación son menos rígidas; esta modalidad se conoce como *outsourcing* por *offshoring*. El objetivo del *outsourcing* es subcontratar procesos con empresas especializadas, con el fin de reducir costos de funcionamiento, mejorar los servicios implícitos en las líneas de negocio y concentrar los esfuerzos financieros en los propósitos misionales. Algunas modalidades del *outsourcing* de servicios son: *Business Process Outsourcing* -BPO, *Knowledge Process Outsourcing* -KPO e *Information Technology Outsourcing*- ITO.

En Colombia se ha venido promoviendo la inversión extranjera en BPO, en vista de que tiene potencialidades en la generación de ingresos y empleo y permite aumentar las exportaciones de servicios. Se reconocen en el país varias ciudades donde han tomado vigencia los servicios de *Contact-Center* por *Outsourcing*, entre ellas Bogotá, Manizales, Ibagué, Pereira y Medellín.

Este estudio se concentra en Manizales, donde la modalidad se ha aprovechado como una iniciativa para reducir los índices de desempleo mediante alianzas público-privadas con miras a trascender desde BPO a KPO. En la ciudad se desarrolla fundamentalmente la línea de negocio de *Contact-Center* y *Call Center* en cabeza de cuatro compañías[1] que atienden a clientes como IBM, Fijutsu, HSBC, Alcatel, Lucent, Idra Company, Repsol, Tigo, Banco Santander, Banco Caja Social, BBVA, Telefónica, Endesa, Grupo Yell, Banco Industrial y Grupo Océano, entre otros.

Actualmente se estima que estas empresas emplean a más de 6.000 trabajadores y

1 Se trata de: Digitex Internacional, Emergia, People Contact y Global Corp.

*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

trabajadoras, lo que ha representado una disminución de aproximadamente cuatro puntos en la tasa de desempleo de la ciudad durante los últimos seis años (Soto, Castro, Celis, Jiménez, Vallecilla & Gómez, 2012, Acevedo, Soto, Serna-Gómez, Castro, Celis & Botero, 2013). Pese a estos resultados, se percibe un panorama crítico acerca de la relación entre magnitud y calidad de los nuevos puestos de trabajo que se ha materializado como una debilidad de crecimiento del sector. Según el Consejo Privado de Competitividad (2010), existe una baja percepción del valor de trabajar en un Call Center y BPO&O.

Es de resaltar que el sector ha sido relevante en la generación de nuevos puestos de trabajo -sobre todo para población vulnerable al desempleo-, ampliando la cobertura de oportunidades para los individuos jóvenes, que es donde suelen concentrarse los mayores problemas de inserción laboral (Rodríguez, 2004, Castro & Soto, 2013), hasta hablarse posiblemente de una perpetuidad del desempleo juvenil por la existencia de determinantes de largo plazo, como lo es la situación socioeconómica de las familias, el nivel de educación (De la Hoz, Quejada & Yánez, 2012, Reyes-Terrón & Elizarrarás-Hernández, 2013), las condiciones naturales del mercado laboral; ello, si se tiene presente que los sujetos jóvenes recorren largos caminos de prueba y error en la búsqueda de una inserción estable al mercado de trabajo (Rodríguez, 2004), y la actitud de los actores sociales de no contratar personas sin experiencia, como es el caso de las empresas (Rodríguez, 2004).

Según lo anterior, se evidencia que el desempleo es una de las grandes problemáticas sociales y económicas de las regiones, en especial el desempleo juvenil, porque genera pérdida de la producción privada y aumento de la carga en el erario público, pérdida de las libertades sociales, exclusión social, deterioro a largo plazo de las aptitudes profesionales, daños psicológicos para las personas desempleadas, mala salud y mortalidad, ruptura de las relaciones humanas, quebranto de la vida familiar, pérdida de valores sociales y de responsabilidad, e inflexibilidad organizativa (Sen, 1977).

Para contrarrestar dichas condiciones es fundamental que en el mercado de trabajo de la ciudad se generen condiciones mínimas frente a su acceso y frente a su manutención, es decir, es necesaria la generación de nuevos puestos de trabajo, pero deben estar acompañados de acceso a seguridad social y dirigidos principalmente a los grupos más vulnerables en el mercado de trabajo: mujeres y jóvenes (Vélez et al., 2011).

Del Bono y Bulloni (2008) indican que en Argentina también existe un descontento con esta labor, porque para los operadores de *Contact-Center* no representa ni un oficio, ni una profesión, ni posee ningún elemento que les permita adquirir visibilidad social, ni un estatus socialmente reconocido. Según Del Bono y Bulloni (2008), aparentemente los trabajadores y trabajadoras que ingresan a los *Contact-Center* en Argentina, lo hacen básicamente con el ánimo de obtener experiencia laboral y solventar necesidades económicas de momento, por lo que se estima que no hay intenciones de permanencia de largo plazo. De hecho, los principales resultados encontrados en otros países sobre el trabajo en el sector, indican que puede ser un trabajo poco reconocido, mal remunerado, estresante y desgastante.

En ese sentido, en este trabajo nos concentramos en estudiar la calidad del empleo de las personas que actualmente están vinculadas a empresas de *Contact-Center* en la ciudad de Manizales, Colombia, para determinar cómo son las valoraciones objetivas y las percepciones subjetivas de éstas frente a su trabajo. Igualmente, intentamos analizar las condiciones laborales a la luz de las tendencias de la calidad del empleo en América Latina, haciendo algún contraste con otros estudios en empresas del sector.

El documento se compone de cuatro apartados: en el primero, presentamos las discusiones teóricas que se dan acerca de los enfoques de calidad del empleo y las dimensiones que la componen; en el segundo, describimos cómo son las tendencias de la calidad del empleo en América Latina; en el tercero, presentamos el abordaje metodológico de este documento; en el cuarto capítulo, mostramos los resultados del ejercicio empírico, y finalmente presentamos las conclusiones del estudio.

*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

2. Dimensiones y enfoques de la calidad del empleo

La calidad del empleo debe ser entendida como algo multidimensional que tiene un carácter macroeconómico y microeconómico (Dueñas, Iglesias & Llorente, 2009), ya que para tener una buena aproximación al tema se debe considerar las perspectivas de los principales agentes del mercado laboral, como los trabajadores, las empresas y el Estado (Infante & Vega-Centeno, 1999).

Para el Estado, la calidad del empleo se relaciona con los efectos distributivos que contribuyen a la reducción de la pobreza y de la desigualdad social, lo que permite reducir la indigencia (Infante & Vega-Centeno, 1999). Igualmente, se puede entender desde los resultados que trascienden en el nivel de formación y calificación de la población, la evolución de la productividad, el cambio tecnológico, la evolución de los salarios y la composición sectorial (Dueñas et al., 2009).

Por su parte, el enfoque microeconómico desde la noción de las empresas, se evidencia en torno a la competitividad y la flexibilidad, siendo la calidad del empleo un instrumento para lograr la competitividad. Básicamente se entiende en dos sentidos: el primero desde la reducción de costos laborales en la búsqueda de disminuir la carga nominal del trabajo que se traduce en el sacrificio de las condiciones laborales de los empleados -modelo taylorizado del trabajo-. En la segunda postura, la competitividad se puede favorecer mediante incentivos que permiten aumentar la productividad de los trabajadores y trabajadoras; ésta se materializa en el largo plazo con empleos de calidad.

Mientras tanto, para el sujeto trabajador la calidad del empleo se relaciona con el grado de satisfacción percibida frente a las características de su trabajo y el puesto que desempeña (Dueñas et al., 2009). En la postura de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, la calidad del empleo se asocia a unas condiciones de trabajo donde la relación de dependencia de un solo empleador es baja, la jornada de trabajo es de tiempo completo y los términos de contratación son por un periodo indefinido; a esto se suma un nivel de ingreso socialmente aceptado y con derecho a unos beneficios no salariales (Farné, 2003).

Por esta línea se pueden encontrar varias afirmaciones sobre las condiciones que definen los trabajadores y trabajadoras en su concepción sobre el empleo de calidad (Castro & Soto, 2013). Sin embargo, se debe entender que la calidad del empleo está rodeada de apreciaciones subjetivas, lo que hace difícil determinar de manera general si un trabajo es de buena o de mala calidad (Farné, 2003).

En términos objetivos, la calidad del empleo puede ser menos compleja de abordar, debido a las dimensiones básicas que se pueden evaluar a partir de los parámetros institucionalmente validados para ese fin. Sin embargo, desde la perspectiva subjetiva del sujeto trabajador, puede ser más compleja la mirada dimensional, porque se confrontan las posturas de diferentes grupos demográficos y sociales.

En ese sentido, la calidad del empleo debe aproximarse a las condiciones de análisis multidimensional donde se haga explícito -según Reinecke y Valenzuela (2000)-, todo el conjunto de factores vinculados al trabajo que influyen en el bienestar económico, social, psíquico y de salud de los trabajadores y trabajadoras. Infante y Vega-Centeno (1999) mencionan que la calidad del empleo está relacionada con las condiciones que permitirían un aumento sostenido en el bienestar, tales como la estabilidad del empleo, los salarios, la seguridad social y la recreación, la regulación de las horas trabajadas, la minimización del factor de riesgo por accidente o enfermedades, y unas condiciones de trabajo aceptables; además, se considera que no sea un trabajo rutinario y que tenga cierto nivel de autonomía.

Lo anterior ha sido ampliamente estudiado en las ciencias sociales, desde donde se ha propiciado una crítica constructiva frente al uso y en algunos casos abuso de los indicadores; concretamente, Gutiérrez (2009) establece que el diseño de indicadores multidimensionales debe cumplir tres perspectivas: 1) ordenar y sistematizar la información para la planeación, evaluación y toma de decisiones; 2) recabar y sistematizar información para el análisis de los problemas sociales; y 3) desarrollar una estructura sintética o totalidad concreta.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 205-219, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14113140814

Asimismo, Zemelman (1989) plantea que los indicadores deben jugar un papel de articulación y reconstrucción del conocimiento entre tres niveles: 1) la articulación en áreas tematizadas de la realidad; 2) la articulación entre dimensiones espacio temporales; 3) la articulación como producto de la dialéctica praxis-estructura. Para ambos autores, el último punto de generación de indicadores debe cumplir con el trasegar de lo específico a lo concreto, es decir, la determinación de los indicadores debe surgir de la reflexión del sujeto sobre los distintos planos y articulaciones del fenómeno de estudio, comprendiendo los múltiples significados que pesan para construir la realidad, lo cual lleva a que las condiciones objetivas del indicador sean la generalidad del contexto de estudio, es decir, sean las emociones que comparten y que perciben de forma similar las personas que hacen parte del contexto de los *call center*. Por tal motivo, en este estudio hablamos de valoración objetiva como todo aquello que es válido para todo sujeto. Concretamente en el tema laboral, los aspectos que son válidos para todo sujeto -es decir, son objetivos-, son las condiciones laborales que se encuentran soportadas desde la normatividad, tales como el salario, el contrato laboral, la seguridad social y la jornada de trabajo.

Frente a lo anterior, diversos autores que han estudiado las condiciones de empleabilidad plantean condiciones necesarias para hablar sobre calidad del empleo; Pineda (2006) plantea cuatro aspectos fundamentales que aseguran la calidad del empleo: 1) la estabilidad y seguridad en el trabajo, 2) la promoción de la salud y bienestar, 3) el desarrollo de competencias, y 4) la conciliación de la vida laboral y familiar. Entre tanto, Mocelin (2008) considera varias dimensiones de lo que debe entenderse por un trabajo decente: el rendimiento, la seguridad, el diálogo social, el bien-estar económico, la demanda de trabajo, el contenido de las actividades laborales y la relación con el trabajo.

Algunos criterios que define Carrasco (2002) sobre el empleo de calidad, se relacionan con: el nivel de articulación entre las habilidades del sujeto trabajador y su nivel de formación; el descanso que permite el rendimiento en el trabajo; la seguridad económica mediante la remuneración; la vinculación a la seguridad social; la posibilidad de generar escenarios de desarrollo personal y profesional; y la protección al riesgo. Igualmente, el empleo de calidad debe permitir que el trabajador o trabajadora se identifique y construya una posición social, con vida productiva, ingresos, autoestima, prestigio, participación cívica y otros aspectos (Martínez, 2006).

En síntesis, la calidad del empleo se refiere a un conjunto de características que determinan la capacidad del individuo trabajador de satisfacer ciertas necesidades comúnmente aceptadas y que se vincula con factores que redundan en el aumento sostenido del bienestar (Infante & Vega-Centeno, 1999), lo cual lleva a que la forma como se mide y valora la calidad del empleo deba presentar una estructura multidimensional que genere articulación entre las condiciones subjetivas y objetivas del contexto estudiado.

3. Tendencias de la calidad del empleo en América Latina

Los estudios sobre la calidad del empleo en América Latina, han venido cobrado fuerza durante las últimas dos décadas por el impulso de las trasformaciones productivas e institucionales en materia laboral, que han sido resultado de la globalización y tercerización de los mercados. Según Farné, Vergara y Baquero (2012, p. 1), "(…) la globalización y liberalización de los mercados mundiales no solo evidenciaron ser incapaces de propiciar una mayor equidad social y mejores condiciones laborales, sino que llevaron a un relajamiento de las condiciones contractuales y al crecimiento del empleo atípico".

En ese tránsito, ha sido conveniente definir el concepto de calidad del empleo, y centrar el análisis en los indicadores de carácter objetivo que analizan las condiciones de remuneración, jornada laboral, términos contractuales y afiliación al sistema de seguridad social y otros. Varios estudios se han llevado a cabo en América Latina orientados a analizar las tendencias de la calidad de empleo en esta lógica (Reinecke & Valenzuela, 2000, Organización Internacional del Trabajo, 1999, Farné, 2003,

Gálvez, Gutiérrez & Picazzo, 2011, Weller & Roethlisberger, 2011, Marull, 2012, Farné et al., 2012, Sehnbruch, 2007, Gamero, 2012).

El panorama general muestra que los indicadores han sufrido cambios relacionados con las condiciones económicas de la región; por ejemplo, entre 1996 y 2002 la calidad del empleo empeoró, mientras que en un periodo posterior se ha visto un mejoramiento de la condiciones laborales, aunque los cambios han sido marginales (Weller & Roethlisberger, 2011).

En México por ejemplo, se encontraron evidencias de algunos problemas de calidad del empleo y ciertas barreras para superar el problema, sobre todo en materia de infraestructura productiva (Barba & Pozos, 2004). Entre tanto, en Chile el panorama es algo similar debido a la predominancia de los ingresos bajos y la informalidad, el aumento del trabajo por cuenta propia y la poca capacitación profesional (Sehnbruch, 2007). Para Ecuador, los resultados son muy bajos en el grueso de los trabajadores informales; no obstante, se nota un breve avance en términos de seguridad social y salud (Messier & Floro, 2008). El resultado de Ecuador es similar al caso colombiano, donde los trabajadores y trabajadoras asalariados tienen mejores condiciones de calidad, mientras que la tendencia de las personas independientes es menos favorable, sobre todo por la orientación hacia la flexibilización y el trabajo por cuenta propia (Farné, 2003).

Las tendencias manifiestan marcadas desigualdades de la calidad del empleo entre distintos grupos de la fuerza laboral. Aparentemente aún persisten algunas diferencias de género, y los matices entre actividades económicas son importantes, al igual que los problemas de calidad entre los distintos niveles de formación (Weller & Roethlisberger, 2011). Los avances más importantes se distinguen en torno a la capacitación y a la mayor afiliación al sistema de seguridad social.

Aparentemente, la calidad del empleo en América Latina plantea una mejora generalizada pero bastante moderada de los indicadores. Pese a los procesos de flexibilización y al aumento del empleo atípico, la relación entre magnitud y calidad aún se mantiene positiva (Farné, 2012). Sin embargo, se reconocen cambios sustanciales en las modalidades de contratación, la temporalidad y la menor estabilidad, elementos que pueden estar asociados a la concentración del empleo en el sector terciario.

Para el caso de la calidad del empleo en el sector de *Contact-Center* en América Latina, se notan algunas apreciaciones muy diversas sobre todo en términos subjetivos. Del Bono (2005), concluye que en Argentina los trabajadores y trabajadoras tienen posiciones yuxtapuestas en considerar que el trabajo en las empresas de *Contact-Center*, aunque representan una oportunidad de empleo, no deja de ser algo transitorio, con escenarios de inestabilidad laboral y algunas condiciones de precariedad e incertidumbre. Sin embargo, los sujetos trabajadores consideran que en el panorama laboral de Argentina cualquier trabajo puede ser bueno.

Según Del Bono (2005, p. 23), el trabajo en las empresas de *Contact-Center* "parece marcar ya una tendencia en relación al tipo de empleo que genera: puestos de trabajo baratos, ocupados por estudiantes jóvenes y por mujeres". Esta condición aparentemente genera diversas concepciones de la calidad del empleo, en el sentido en que el trabajo en los *Contact-Center* "no es considerado siempre por los agentes como un mal trabajo, […] porque más que con rechazo, éstos responden a las situaciones adversas de su actividad con estrategias personales basadas en criterios de especulación […] y de transitoriedad" (Del Bono & Bulloni, 2008, p. 19).

En el caso Chileno, la magnitud del empleo en el sector es de aproximadamente 4.200 posiciones de trabajo (Uribe-Echevarría & Morales, 2010). En las valoraciones de la calidad del empleo se evidencian algunas dificultades sobre todo en los niveles salariales. De acuerdo con Uribe-Echevarría y Morales (2010), esta relación se debe a los bajos requerimientos de competencias básicas y poca calificación que demanda el sector y también a que en la mayoría de los casos el salario se compone de una parte variable. En términos de flexibilidad, también hay valoraciones positivas aunque se critica la intensidad de las jornadas y el hecho de tener que trabajar toda la semana.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 205-219, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14113140814

De manera subjetiva, los trabajadores y trabajadoras describen la actividad como algo estresante y que genera condiciones de incertidumbre, especialmente para los más jóvenes. Por su parte, los empresarios del sector se preocupan por la alta rotación laboral, la falta de compromiso por el trabajo y la concepción del empleo en esta actividad como una experiencia transitoria. Se registran además, condiciones de trabajo rutinario, pauteado y estandarizado que además tiene excesivo control del tiempo y de la productividad (Uribe-Echevarría & Morales, 2010).

Sin embargo, los resultados indican que al igual que en el caso colombiano (Castro & Soto, 2013), la mayoría de los sujetos jóvenes tienen insuficiencias en competencias laborales y ven el trabajo como una opción de empleo temporal. Igualmente, reconocen el dinamismo del sector en la generación de empleo y valoran de manera positiva la ausencia de condiciones de discriminación para conseguir trabajo en el sector.

Es de anotar que en los estudios mencionados sobre la calidad del empleo en el sector de *Contact-Center* en América Latina, existe un enfoque cualitativo que puede sesgar la medición hacia una visión subjetiva del trabajador o trabajadora. En tal sentido, en este documento pretendemos ampliar la evaluación de las condiciones de trabajo con un enfoque multidimensional que considera, además, las condiciones objetivas que se han definido desde la institucionalidad en materia laboral sobre el empleo de calidad.

4. **Metodología**

La estimación de indicadores de calidad del empleo en el sector terciario de *Contact-Center*, la llevamos a cabo a través de un estudio de caso en la ciudad de Manizales - Colombia, mediante la utilización de una encuesta aplicada por el Observatorio del Mercado de Trabajo de Caldas entre noviembre del año 2011 y enero del 2012. Diseñamos el instrumento bajo los parámetros de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (Geih) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), de tal manera que se pudiera establecer focos de referencia sectoriales, sin trascender al ámbito comparativo. Este trabajo fue financiado por la Caja de Compensación Familiar de Caldas (Confamiliares) y la Cámara de Comercio de Manizales.

Aplicamos dicho instrumento a 400 trabajadores y trabajadoras de las principales empresas de *Contact-Center*, en las cuales se registran a octubre de 2011 un total de 5.934 funcionarios. Calculamos la muestra con un nivel de confianza del 95% y un error estadístico del 4.72%; igualmente, distribuimos de manera proporcional, según la distribución total de los teleoperadores en las cuatro compañías pioneras. Para el caso de Digitex Internacional, que representa el 58% del total de empleados y empleadas del sector, la muestra fue de 232 individuos operarios. En Emergia, que es la segunda compañía en número de personas trabajadoras (32%), encuestamos a 128 individuos; y, finalmente, para Global Corp y People Contact, que tienen tamaño menor (6% y 4%), encuestamos a 24 y 17 personas empleadas, respectivamente.

Es de anotar que la muestra no sigue una distribución probabilística en vista de que los horarios previstos para el levantamiento de la información no coincidían con los turnos de los teleoperadores, y además hubo algunas dificultades para concertar espacios dentro de los *Contact-Center*, en horas del día bastante concurridas. No obstante, las calibraciones de la muestra garantizan la ausencia de sesgos frente a las características del total de la población, lo que permite inferir sobre las tendencias y el pensamiento de todos los sujetos encuestados.

El seguimiento de los indicadores lo hacemos desde dos enfoques: primero, una mirada objetiva de la calidad del empleo considerando los salarios, el tipo de vinculación, la jornada de trabajo y la afiliación a la seguridad social. Y segundo, analizamos algunas percepciones subjetivas en torno al nivel de autonomía, de la conciliación de la vida laboral y familiar, del nivel de riesgo y seguridad laboral, del dialogo social, del sentido común y de las características generales que se destacan del trabajo en los *Contact-Center*.

Fundamentamos la valoración objetiva en los criterios definidos por la OIT sobre lo que

es un empleo de calidad. Esta medición permite establecer un indicador compuesto con carácter multidimensional (Farné, 2003). Consideramos las categorías de ingresos, estabilidad del trabajo, protección socio-laboral y organización del trabajo. Del mismo modo, el índice permite diferenciar el efecto de la relación entre sujeto empleador y sujeto trabajador para los niveles de asalariados e independientes, asignando distintas ponderaciones (ver tabla 1). A este indicador se le denomina Índice de Calidad del Empleo Objetivo (Iceo).

Tabla 1. *Metodología de estimación del Iceo.*

Variable	Criterio ponderación	Asal.	Indep.
Salario	< 1.5 smlv = 0; Entre 1.5 y 3 smlv = 50 y > 3smlv =100	40%	50%
Contrato laboral	Sin contrato =0; C. T. Fijo = 50; C. T. Indefinido =100	25%	0%
Seguridad social	Sin SS = 0; SS incompleta = 50; SS completa =100	25%	35%
Jornada de trabajo	> 48 horas =0; Hasta 48 horas semanales =100	10%	15%
TOTAL		**100%**	**100%**

Fuente: *elaboración con base Farné (2003).*

Entre tanto, el índice subjetivo lo construimos a partir de un promedio ponderado sobre una serie de apreciaciones que se valoran en una escala de likert. El índice tiene los mismos pesos y está en la misma unidad de medida del Iceo. Este indicador se denomina Índice de Calidad del Empleo Subjetivo (Ices), y lo construimos a partir de las dimensiones presentadas en la tabla 2, con base en las conceptualizaciones de Carrasco (2002), Martínez (2006) y Mocelin (2008). En este indicador consideramos las categorías de satisfacción con el empleo que define el Dane en la Geih, y un módulo especial de la encuesta aplicada en los *Contact-Center.*

Tabla 2. *Variables para la estimación del Ices.*

Dimensiones	
Geih	**Módulo Contact-Center**
• Aplicación de conocimiento • Beneficios y prestaciones • Trabajo actual • Jornada laboral • Horas trabajadas / semana • Tipo de contrato • Pago o salario	• Ambiente de trabajo • Espacios de descanso • Reconocimiento a su trabajo • Resolución de problemas internos • Actividades de rutina • Articulación habilidades vs labores • Instrucciones para el desarrollo de actividades • Manejo como corrigen los errores • Pago completo y oportuno del salario • Trabajo en equipo • Reconocimiento social de su trabajo • Relaciones con compañeros • Relaciones con superiores • Nivel de Autonomía

Fuente: *elaboración propia*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 205-219, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

Para descomponer las variables más relevantes del Ices, tuvimos en cuenta un método de análisis factorial por componentes principales que busca identificar las principales percepciones que tienen relevancia sobre el indicador. Este método reduce la dimensionalidad del conjunto de variables a partir de una matriz de covarianzas con la cual se ordenan los componentes según el tamaño de su varianza.

5. Resultados y discusión

De acuerdo con los parámetros de medición objetiva de la calidad del empleo, estimamos que el trabajo en los *Contact-Center* de la ciudad de Manizales podría estar bien valorado de manera objetiva y subjetiva. Los resultados del indicador compuesto ubican el sector alrededor de los 60 puntos, cifra que es superior al promedio de la ciudad, que es de 42.9 puntos.

Un plano de referencia del indicador de calidad de empleo de los *Contact-Center* frente a las ramas económicas definidas en la Gran Encuesta Integrada de Hogares para el trabajo en la ciudad, permite observar una aproximación del puesto que ocuparía el sector en el groso del empleo de Manizales. Aparentemente, éste estaría por debajo de las actividades clasificadas en la rama de suministro de servicios públicos -electricidad, gas y agua- y de la de minería. Sin embargo, las condiciones de trabajo podrían ser mejores que en otras actividades relacionadas con servicios financieros, industria, transporte, comercio, construcción y agricultura. Este escenario es apenas una visión preliminar que puede servir como base ya que la Geih se presenta en un nivel de agregación por grandes ramas de actividad económica, mientras que los *Contact-Center* son sólo un sector individual (Castro & Soto, 2013).

Los resultados por dimensiones de la calidad del empleo objetivo -Iceo- indican que las mejores condiciones se establecen en términos de la seguridad social, de la vinculación laboral y de la jornada de trabajo, mientras que la dimensión de ingreso es más baja que el promedio de asalariados y trabajadores independientes de la ciudad. Esta condición se debe a que la mayoría de los trabajadores tienen una remuneración que gravita en torno al salario mínimo, debido a la poca sofisticación que implican las labores desempeñadas en los *Contact-Center* de la ciudad, que se caracterizan además por la atención a mercados masivos. En la siguiente tabla mostramos los resultados por dimensiones y condición de ocupación.

Tabla 3. *Resultados del Iceo.*

Iceo	Resto de la ciudad - Geih		Sector Contact-Center
	Asalariado	Independiente	
Salario	8.5	8.7	0.7
Contrato	14.5		24.7
Seguridad Social	20.4	18.2	25
Jornada	6.6	8.8	9.3
TOTAL	50.0	35.7	59.7

Fuente: *Adaptación con base en Castro y Soto (2013).*

Frente a criterios de vinculación al sistema de seguridad social, todos los sujetos trabajadores encuestados cuentan con afiliación a salud y cotización a pensiones; la mayoría tiene un contrato de carácter indefinido. Este panorama es bastante diferente de lo que sucede en el plano laboral de la ciudad, ya que el 5% de los individuos ocupados no tiene afiliación a seguridad social, y el 26% cotiza a salud o pensión pero no a ambos simultáneamente, especialmente en el cuadro de los trabajadores y trabajadoras independientes.

De igual manera, los contratos "permanentes" predominan en el sector de

*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

Contact-Center, y la cifra es superior al promedio de asalariados e independientes de la ciudad. En el sector, todos los trabajadores y trabajadoras tienen contrato laboral, mientras que en el resto de actividades generadoras de empleo la cifra de individuos trabajadores sin contrato es de 31% para asalariados y 91% para independientes. Estos resultados dan cuenta de las condiciones de informalidad que predominan en la ciudad.

La jornada de trabajo tiene valoraciones positivas en el indicador y muestra que el panorama en esta dimensión puede estar mejor valorado que en el resto de la ciudad, tanto para sujetos trabajadores asalariados como independientes. En contraste, el 93% de los trabajadores y trabajadoras del sector de *Contact-Center*, tiene una jornada laboral igual o inferior a 48 horas semanales, que es la cifra promedio en el país. Esto se debe fundamentalmente a que son compensaciones que reciben en tiempo las personas que trabajan en los horarios más complejos durante el día.

Los indicadores permiten apreciar que, según criterios objetivos de calidad del empleo, un asalariado de un *Contact-Center* puede tener mejor calidad de su trabajo que un asalariado promedio de la ciudad, lo que está asociado a la estabilidad laboral evaluada por el tipo de contrato, y a las mejores condiciones prestacionales evaluadas por la afiliación a seguridad.

Se estima que la institucionalidad laboral que gira en torno al índice de calidad del empleo objetivo puede tener un sesgo macroeconómico sobre las condiciones de formalidad del trabajo. En ese sentido, evaluamos las condiciones subjetivas y encontramos que hay un nivel de satisfacción positivo con el empleo, salvo algunos aspectos. Frente al nivel de satisfacción de los trabajadores y trabajadoras con el tipo de vinculación laboral, se evidencia que quienes están más satisfechos son los empleados y empleadas que tienen contratación directa con la empresa, siendo ésta una condición que se extiende para los empleados y empleadas que superan diez meses de permanencia en la actividad, lo que es replicable en casi todo los *Contact-Center* de la ciudad (Castro & Soto, 2013).

La valoración subjetiva frente a la jornada laboral muestra que las personas están satisfechas con su jornada de trabajo en los *Contact-Center*, especialmente quienes laboran en la madrugada y en la tarde. Los resultados, además, indican que las personas de género femenino están más satisfechas con esta condición, ya que el horario les facilita la conciliación de la jornada laboral con la vida familiar para poder atender labores domésticas o cuidado de menores.

Respecto al salario, los sujetos trabajadores indican que se sienten satisfechos, sobretodo quienes trabajan menos horas al día por tener horarios especiales y que además reciben una remuneración sobre la base del mínimo legal. Los aspectos subjetivos relacionados con el salario se refieren sobre todo a la satisfacción por el pago oportuno y a los beneficios salariales, más que al valor neto del ingreso.

El contraste del Ices frente al Iceo, permite comprender las diferencias que tiene intrínsecamente el índice general de calidad del empleo ICE. Estos resultados sugieren que la calidad del empleo es mejor valorada en términos subjetivos que objetivos. En la siguiente tabla presentamos los contrastes del índice general por empresa:

Tabla 4. *Contrastes del Iceo y el Ices.*

Empresa	ICEO	ICES	ICE
A	59.25	64.87	62.07
B	60.47	73.57	67.02
C	58.75	68.88	63.81
D	59.41	71.78	65.58
TOTAL	**59.62**	**68.22**	**63.93**

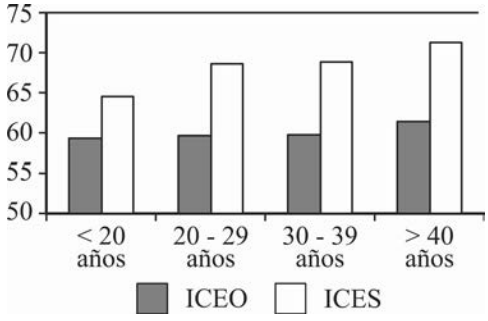
Fuente: *elaboración propia*

La diferencia por género no es muy relevante, aunque por rangos de edad sí hay contrastes importantes. Este hecho se evidencia en que los niveles de satisfacción laboral son más altos en las personas que tienen más edad y experiencia laboral, aun teniendo condiciones de trabajo objetivas similares a las personas trabajadoras más jóvenes (ver gráfica 1). Estas últimas consideran que en otros empleos podrían tener mejores condiciones de trabajo,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 205-219, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

aunque reconocen que no habría la misma posibilidad de emplearse como sucede en los *Contact-Center*, y le dan una valoración positiva a la oportunidad de enganche laboral. Las perspectivas indican que a varios de los individuos trabajadores encuestados les gustaría hacer carrera en su trabajo, sobre todo a quienes tienen menores niveles de escolaridad o son de mayor edad.

Gráfica 1. *Contrastes del Iceo y el Ices por edades.*



Fuente: *elaboración propia.*

La descomposición del indicador de calidad del empleo subjetivo (Ices), realizada por el método de componentes principales, plantea que las categorías más relevantes a la hora de explicar los valores que toma el índice son: la aplicación del conocimiento, los beneficios y prestaciones que recibe el trabajador o trabajadora, el tipo de contrato, el ambiente de trabajo y los espacios de descanso. Igualmente, el reconocimiento social del trabajo, la resolución de problemas internos y el trabajo en equipo, son dimensiones relevantes de la calidad del empleo subjetiva que pueden tener más fuerza que el índice convencional planteado por la OIT a la hora de evaluarse las condiciones laborales. En la siguiente tabla presentamos las dimensiones evaluadas por el método de componentes principales.

Tabla 5. *Matriz de componentes.*

DIMENSIONES	Componente			
	1	2	3	4
• Trabajo actual	.703	-.169	-.073	.223
• Número de horas trabajadas a la semana	.562	-.396	-.100	.418
• Aplicación de su conocimiento	.444	-.303	-.127	-.167
• Pago o salario	.550	-.468	.240	-.206
• Beneficios y prestaciones que recibe	.613	-.320	.191	-.189
• Jornada laboral	.615	-.319	-.037	.382
• Tipo de contrato	.510	-.460	.057	.047
• Ambiente de trabajo	.702	.250	.045	.076
• Espacios de descanso	.620	.049	-.158	-.119
• Reconocimiento a su trabajo	.670	.141	-.112	-.182
• Resolución de problemas internos	.612	.354	-.013	.061
• Actividades de rutina	.565	.077	-.419	-.250
• Articulación de sus habilidades con las laborales	.514	.138	-.489	-.046
• Instrucciones para el desarrollo de actividades	.560	.194	-.013	.373
• Corrección de errores	.573	.293	-.044	.221
• Pago completo y oportuno del salario	.520	-.060	.421	-.065
• Trabajo en equipo	.576	.264	.253	-.040
• Reconocimiento social que le brinda su empleo	.544	.247	-.231	-.173
• Relaciones laborales con los compañeros	.457	.180	.506	-.202
• Relaciones laborales con sus superiores	.547	.358	.315	-.010
• Autonomía	-.352	.231	.177	.468

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Cuatro componentes extraídos que explican 51.2% de la varianza.

Fuente: *elaboración propia.*

*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

A partir del Ices se aprecia que los empleados y empleadas están contentos con la mayoría de las dimensiones de su empleo. Se destacan todos los temas relacionados con el clima de trabajo, las relaciones laborales con los compañeros, compañeras y superiores, el ambiente de trabajo y el trabajo en equipo. Del mismo modo la satisfacción frente al pago completo y oportuno, la aplicación de conocimientos, las instrucciones para la realización de las actividades, los beneficios y prestaciones que reciben y la jornada laboral, resultaron bien calificados (Castro & Soto, 2013).

Sin embargo, frente al dialogo social que se promueve en la empresa, la mayoría de los trabajadores y trabajadoras comentan que únicamente se hace en algunos espacios durante el día para hablar de aspectos relacionados con el trabajo. Algunos empleados y empleadas comentan que no se puede hablar, no se puede opinar y expresarse, sólo hay espacio para trabajar; y que además no se tienen en cuenta las opiniones de los trabajadores y trabajadoras.

Igualmente, existen dimensiones en las cuales los individuos trabajadores no se sienten del todo satisfechos, como son la rutina y la monotonía que caracterizan este tipo de empleos, los espacios de descanso y el reconocimiento social del trabajo, entre otras. En sus palabras textuales, hay aspectos negativos del trabajo como que es monótono, con mucha presión y un ambiente de estrés (Castro & Soto, 2013).

El contraste regional muestra que los trabajadores y trabajadoras de Chile y Argentina, tienen el mismo descontento frente al reconocimiento de su trabajo, la rutina de las actividades y la transitoriedad, que es un resultado del volumen de jóvenes que emplea la actividad.

6. **Conclusiones**

Los resultados de este trabajo nos indican que el efecto de la tercerización y la incursión de sectores de servicios de *Contact-Center* por outsourcing en la ciudad de Manizales, dejan un balance favorable en términos de calidad del empleo, si se considera que revierte la tendencia de informalidad y el trabajo por cuenta propia que ha sido característico de los procesos de globalización económica.

Asimismo, consideramos que como política de empleo, ha sido una buena oportunidad de enganche laboral para las personas más jóvenes que tienen pocas competencias analizadas desde la experiencia laboral y la formación; además, el trabajo del sector se ha focalizado en sectores de la ciudad que presentan matices de pobreza y condiciones de vulnerabilidad al desempleo, lo cual es sumamente positivo si se tiene en cuenta que la disminución del desempleo fortalece a largo plazo la producción privada, disminuye el gasto social público, ofrece mayor libertad a los actores sociales, disminuye la exclusión social, mejora las aptitudes de los sujetos profesionales, y fortalece los valores sociales y la responsabilidad.

Observamos que la calidad del empleo en los *Contact-Center* de la ciudad de Manizales, medida desde contrastes objetivos y percepciones subjetivas de los trabajadores y trabajadoras, es aparentemente favorable. En términos objetivos concluimos que es un trabajo decente desde el punto de vista salarial, prestacional, de contratación y jornada de trabajo (Castro & Soto, 2013). Igualmente, exhibe un nivel de satisfacción positivo en varias dimensiones que definen el concepto de calidad del empleo, tales como el clima organizacional, el ambiente de trabajo, las relaciones con los compañeros, compañeras y superiores, el nivel de autonomía, la flexibilidad laboral y la conciliación que permite su trabajo con su vida personal y familiar; asimismo, destacan la puntualidad en temas de remuneración y se sienten a gusto con los beneficios salariales y no salariales.

Sin embargo, el estudio indica que hay contrastes poco favorables de la calidad del empleo que se pueden comparar con los trabajos realizados sobre el sector en Argentina y Chile, particularmente en relación con la monotonía del trabajo, con las actividades de rutina y, sobre todo, con el poco reconcomiendo y valor social que tiene el trabajo en un *Contact-Center*.

Si bien la OIT ha desarrollado avances significativos sobre la medición objetiva del empleo, esta metodología tiene un sesgo macroeconómico hacia las generalidades de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 205-219, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

la política laboral. Mientras tanto, los trabajos pioneros que han medido la calidad del empleo en el sector de Call Center en Argentina y Chile, privilegian las condiciones subjetivas del sujeto trabajador, lo que puede considerarse también como una mirada sesgada, para lo cual se establece una necesidad marcada de continuar comprendiendo el mercado de trabajo desde las estructuras subjetivas, las cuales darán cuenta de la satisfacción en el empleo y del mejoramiento de las relaciones humanas y familiares, condiciones altamente determinantes para el contexto laboral.

En ese sentido, los avances del concepto de multidimensionalidad de la calidad del empleo pueden ser más convenientes a la hora de evaluar las condiciones de trabajo, razón por la que intentamos avanzar en una mirada más integral que se compone de elementos de carácter subjetivo y otros de orden objetivo.

Bajo el orden subjetivo se evidencian aspectos determinantes para determinar que un empleo es o no de calidad, cuando la persona aplica su conocimiento en la labor desempeñada, tiene autonomía y control, su labor le otorga reconocimiento social; igualmente bajo el orden objetivo se presentan determinantes como un salario equitativo, prestaciones sociales y un contrato laboral estable. Es de resaltar que posiblemente las condiciones subjetivas pueden tener más fuerza que el índice convencional planteado por Farné (2003) para la OIT, para evaluar las condiciones laborales. Pero ambas condiciones -objetivas y subjetivas- son fundamentales para generar un empleo de calidad; no basta con un salario integral, es fundamental que el trabajo propicie el desarrollo y la autorrealización para que éste sea de altas calidades.

Los resultados permiten abrir nuevas líneas de estudio como: las condiciones psicosociales del trabajo, el impacto de los estilos de liderazgo en el entorno laboral, y los procesos de segmentación laboral presentes en el mercado de trabajo.

Lista de referencias

Acevedo, M., Soto, I., Serna-Gómez, H. M., Castro, E. S., Celis, M. T. & Botero, A. F. (2013). *Estudio de perfiles ocupacionales del sector Business Process Outsourcing (BPO) en la ciudad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales.

Barba, C. E. & Pozos, F. (2004). La calidad del empleo regional: ¿Un mecanismo para combatir la pobreza? *Papeles de Población, (9) 38, pp. 195-212*.

Carrasco, E. A. (2002). La calidad del empleo en el marco de la institucionalidad colombiana. *Cuadernos de Trabajo, 3, pp. 27-41*.

Castro, E. S. & Soto, I. (2013). *Calidad del empleo y condiciones de trabajo en los Call Center de la Ciudad de Manizales*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Consejo Privado de Competitividad (2010). *Informe Nacional de Competitividad 2010-2011*. Bogotá, D. C.: Autor.

Del Bono, A. (2005). Call centers, estrategias de flexibilidad y nuevas experiencias laborales. En J. J. Castillo (comp.) *El trabajo recobrado: una valoración sobre el trabajo realmente existente, de su condición, problemas y esperanzas*, (pp. 347-394), Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Del Bono, A. & Bulloni, M. (2008). Experiencias laborales juveniles. Los agentes telefónicos de call centers offshore en Argentina. *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, 9 (10), pp. 1-21*.

De la Hoz, F. J., Quejada, R. & Yánez, M. (2012). El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. *Revista Latinoamericana de Ciencias, Sociales Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 427-439.*

Dueñas, D., Iglesias, C. & Llorente, R. (2009). La Calidad del Empleo en un contexto regional, con especial referencia a la comunidad de Madrid. *Documentos de Trabajo* Recuperado de: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6543/calidad_duenas_IAESDT_2009.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Farné, S. (2003). *Estudio sobre la Calidad del Empleo en Colombia*. Lima: Organización Internacional del Trabajo.

Farné, S. (2012). La calidad del empleo en América Latina a principios del siglo XXI: una mirada especial al caso de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. En S. Farné (comp.) *La calidad del empleo en América Latina a principios del siglo XXI,* (pp. 15-32). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Farné, S., Vergara, C. A. & Baquero, N. (2012). La calidad del empleo y la flexibilización laboral en Colombia. En S. Farné (comp.) *La calidad del empleo en América Latina a principios del siglo XXI,* (pp. 119-164), Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Gálvez, E., Gutiérrez, E. & Picazzo, E. (2011). El Trabajo Decente: Nuevo Paradigma para el Fortalecimiento de los Derechos Sociales. *Revista Mexicana de Sociología, 73* (1), pp. 73-104.

Gamero, J. (2012). Auge económico y trabajo decente en el Perú. En S. Farné (comp.) *La calidad del empleo en América Latina a principios del siglo XXI,* (pp. 219-263), Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Gutiérrez, D. (2009) La construcción de indicadores como problema epistemológico. *Cinta de Moebio, 34, pp. 16-36.*

Infante, R. & Vega-Centeno, M. (1999). La calidad del empleo: lecciones y tareas. *Revista del Departamento de Economía, 48 (24), pp. 179-236.*

Martínez, D. (2006). *Democracia y trabajo decente en América Latina*. Lima: Organización Internacional del Trabajo.

Marull, C. R. (2012). La calidad del empleo en Bolivia y Ecuador. En S. Farné (comp.) *La calidad del empleo en América Latina a principios del siglo XXI,* (pp. 165-219), Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Messier, J. & Floro, M. (2008). Measuring the Quality of Employment in the Informal Sector. *Department of Economics, Working Papers Series, 10*. Recuperado de: http://w.american.edu/cas/economics/repec/amu/workingpapers/2008-10.pdf

Mocelin, D. G. (2008). ¿Del trabajo precario al trabajo decente? La calidad del empleo como perspectiva analítica. *VI Congreso Regional de las Américas. Relaciones Laborales: Claves para El Desarrollo Económico con Inclusión Social*. Recuperado de: http://www.trabajodecente.org.co/wp-content/uploads/pdf/libros/del_trabajo_precario_al_trabajo_decente.pdf

Organización Internacional del Trabajo (1999). *Trabajo Decente*. Recuperado de: http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm

Pineda, J. (2006). *Calidad del Empleo: Comparaciones locales para Colombia*. Recuperado de: http://jpineda.uniandes.edu.co/Documentos/Pineda%20(2007)%20-%20Calidad%20del%20empleo%20y%20territorio.pdf

Reinecke, G. & Valenzuela, M. E. (2000). La calidad del empleo: un enfoque de género. En M. E. Valenzuela & G. Reinecke (eds.) *¿Más y mejores empleos para las mujeres? La experiencia de los países del Mercosur y Chile*, (pp. 29-58). Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo.

Reyes-Terrón, A. M. & Elizarrarás-Hernández, M. (2013). Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 287-304. Doi: 10.11600/1692715x.11119060512*

Rodríguez, E. (2004). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (1), pp. 49-83.*

Sehnbruch, K. (2007). From the Quantity to the Quality of Employment: an application of the capability approach to the Chilean labour market. En F. Comin, M. Qizilbash & S. Alkire (eds.) *The Capability Approach in Human Development: Concepts, Applications and Measurement,* (pp. 561-596). Cambridge: Cambridge University Press.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 205-219, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14113140814

Sen, A. (1977). Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea. *Revista Internacional del Trabajo, 116 (2), pp. 169-177*.

Soto, I., Castro-Escobar, E. S., Celis, M. T., Jiménez, O. A., Vallecilla, J. & Gómez, S. M. (2012). *Diagnostico Socioeconómico y del Mercado de Trabajo del área metropolitana Manizales-Villamaría*. Manizales: Universidad de Manizales.

Uribe-Echevarría, V. & Morales, G. (2010). *Atendiendo a los clientes de los clientes: la industria del call center y sus condiciones laborales*. Santiago de Chile: Dirección del Trabajo.

Vélez, A. T., Vásquez, H., Sanjuán, L., Salcedo, D. P., Gutiérrez, A., Gómez, C. E., … Rosado, J. B. (2011). *Informe Nacional de Trabajo Decente, 2010. Giros discursivos a realidades contradictorias.* Medellín: Escuela Nacional Sindical.

Weller, J. & Roethlisberger, C. (2011). La calidad del empleo en América Latina. *Serie 110 Macroeconomía del desarrollo.* Recuperado de: http://www.cepal.org/de/publicaciones/xml/5/43345/Serie_110_Calidad_del_empleo_(abril_2011).pdf

Zemelman, H. (1989). *Crítica epistemológica de los indicadores*. México, D. F.: El Colegio de México.

Referencia para citar este artículo: Castillo-Vergara, M. & Álvarez-Marín, A. (2016). Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among Students, Faculty Members and Directors. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 221-233.

Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among Students, Faculty Members and Directors*

Mauricio Castillo-Vergara**
Profesor Universidad de La Serena, Chile.

Alejandro Álvarez-Marín****
Profesor Universidad de La Serena, Chile.

Artículo recibido en septiembre 5 de 2014; artículo aceptado en noviembre 26 de 2014 (Eds.)

• ***Abstract (descriptive):*** *A set of variables affects the building of a university ecosystem fostering an entrepreneurial culture among students. The purpose of this study was to assess the perceptions of students, faculty members and directors of Higher Education Centers in the region of Coquimbo, Chile with respect to entrepreneurship, taking into account diverse variables in order to establish significant differences in these perceptions that could affect institutional policies or actions, which may ultimately have an impact in regional development. The descriptive study performed on a sample of twelve Higher Education institutions revealed significant differences between the perceptions of academics and students on the influence of the following variables: infrastructure; networking; institutional experience; skills; risk-taking. Likewise, the directors showed significant differences in their appreciations of the relative importance of the variables: teaching strategies; academic skills; government programs and strategies covering students and/or academics.*

Key words: entrepreneurship, higher education, business administration education, business skills, perception tests (Eric Thesaurus).

Percepción del Emprendimiento en Educación Superior. Estudio comparativo entre Estudiantes, Equipos Académico y Personal Directivo

• ***Resumen (descriptivo):*** *La construcción de un ecosistema universitario que genere una cultura emprendedora en sus futuros profesionales, se ve influenciada por una serie de variables que fomentan su desarrollo. Nuestro objetivo en este estudio es evaluar las percepciones que tienen los sujetos estudiantes, los equipos académico y el personal directivo de los Centros de Educación Superior en la región de Coquimbo, Chile, respecto al emprendimiento, considerando diversas variables a fin de poder establecer la existencia de diferencias significativas en dichas percepciones, que pueden incidir en las políticas de estas instituciones o en las acciones al interior de ellas, las que finalmente impactan en el desarrollo regional. El estudio descriptivo que realizamos*

* This **article from scientific and technological research** in the area of Economics, subarea of Business and Management is based on research "Evaluación de la influencia de un ecosistema transformador interno en una universidad sobre la capacidad Emprendedora de sus alumnos" by the authors with support from the Department of Industrial Engineering, between March 2013 and December 2014. Contrato de Financiamiento proyecto regular Diuls N° PR15362.

** Ingeniero Civil Industrial, Magister en Gestión de Empresas, Académico Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de La Serena, Benavente 980, La Serena, 1720170, Chile, 56-51-204262. Correo electrónico: mhcastillo@userena.cl

*** Ingeniero Civil Industrial, Magister en Tecnologías de la Información, Académico Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de La Serena, Benavente 980, La Serena, 1720170, Chile, 56-51-204262. Correo electrónico: aalvarez@userena.cl

sobre una muestra de doce centros de educación superior, permite concluir que existen diferencias significativas en la percepción entre sujetos académicos y estudiantes en las variables que influyen; estas son: infraestructura, networking, experiencia institucional, competencias del sujeto estudiante y capacidad frente al riesgo. Así mismo, los directores y directoras presentan diferencias significativas en las variables estrategias de enseñanza, competencias de académicos y programas y estrategias de gobierno tanto con estudiantes como con personal académico.

Palabras clave: Emprendimiento, educación superior, educación en gestión de empresas, habilidades de negocios, pruebas de percepción (Tesauro Eric).

Percepção do empreendedorismo no ensino superior. Estudo comparativo entre estudantes, académicos e diretores

• ***Resumo (descritivo):*** *A construção de um ecossistema universitário que promova uma cultura empreendedora em seus futuros profissionais se vê influenciada por uma série de variáveis que fomentam o seu desenvolvimento. O objetivo deste estudo é avaliar as percepções dos estudantes, dos acadêmicos e dos diretores dos centros de educação superior na região de Coquimbo, Chile, a respeito do empreendedorismo, considerando diversas variáveis, a fim de estabelecer a existência de diferenças significativas nessas percepções, que podem afetar as políticas dessas instituições ou as ações dentro deles, o que acaba impactando no desenvolvimento regional. O estudo descritivo realizado sobre uma amostra de doze instituições de ensino superior permite concluir que existem diferenças significativas na percepção entre acadêmicos e estudantes em relação às variáveis as quais influenciam, essas são: infraestrutura, networking, experiência institucional, competências do estudante e capacidade frente ao risco. Da mesma forma, os diretores apresentam diferenças significativas nas variáveis estratégias de ensino, competências acadêmicas e de programas e estratégias governamentais tanto para estudantes como para acadêmicos.*

Palavras-chave: empreendedorismo, educação superior, educação em administração de empresas, habilidades de negócios, testes de percepção (Thesaurus Eric).

1. Introduction

Entrepreneurship

The word entrepreneurship comes from the French word entrepreneur, which means being ready to make decisions or to begin something. Richard Cantillón first introduced the modern concept, which defines an individual who takes risks in conditions of uncertainty, and thus divides the producers of the economic market into "hired workers", receiving salaries, or fixed incomes, and "entrepreneurs", who receive variable and uncertain earnings. Joseph Schumpeter first referenced the term to refer to those entrepreneurial individuals and business men that generated instabilities in markets of goods and services with their economic activities (Rodríguez-Ramírez, 2009). An entrepreneur, then, is someone who discovers, evaluates and exploits profitable opportunities, taking into account the risk and being alert to the opportunities and need for innovation (Roberts & Woods, 2005, cited in Guzmán-Vásquez & Trujillo-Dávila, 2008). In the past, different visions have arisen with respect to the phenomenon of entrepreneurship. More than half a century ago, Shumpeter identified an entrepreneur as an initiator of change and as a generator of new opportunities, acting as an unbalancing force that will establish a new balance (Rodríguez-Ramírez, 2009). However, to authors like Ludwig von Mises, Freidrich Hayek and Israel Kirzner, who belong to the Austrian school of economic thought, an entrepreneur tends to balance the markets, emerging as an answer to a group of errors and lost opportunities within the current market, that is, as a response to a state of balance (Castillo, 1999).

*DOI:*10.11600/1692715x.14114261114

According to Stevenson and Jarillo (1990), the phenomenon of entrepreneurship is studied under three main focuses: 1) considering what happens when the entrepreneur acts; 2) considering why the entrepreneur acts; and 3) considering how the entrepreneur acts. On the other hand, Timmons and Spinelli (2009) propose a model of establishing an enterprise based on three pillars: the market, people and resources. These three factors interact with one another and necessarily contemplate the effect of people in sustaining enterprises, and ideas are filtered or they transform into opportunities, needed resources are determined and are evaluated based on various alternatives. This author maintains that entrepreneurs are not born, they are made, and that an individual can acquire the motivation for entrepreneurship during any stage of life.

Since the 80s, the generation of university research has drastically increased in many aspects such as patents, licences and the creation of spin-off companies. Changes originally occurred in the Unites States, and subsequently throughout the world to eventually increase the commitment of transforming scientific discoveries into business opportunities (Astebro, Bazzazian & Braguinsky, 2012). Nowadays, universities have a fundamental role in establishing and developing an economy that is oriented at entrepreneurship, since they represent the main source of new knowledge (Yildirim & Aşkun, 2012).

Public Policy

Notwithstanding the foregoing, public policy should recognise that young people aspire to two things: formal education and employment (Reyes-Terrón & Elizarrarás-Hernández, 2013). If the employment problem is not suitably dealt with, its consequences could lead to lower incomes, social marginalisation, and criminal activities (De La Hoz, Quejada & Yáñez, 2012). For this reason, government policies and strategies are in place which seek to address this issue (Rodríguez, 2004, Gallo & Molina, 2012). There are also market solutions, such as entrepreneurship, which offers the best chance of creating a substantial and positive change in the configuration of poverty (Bruton, Ketchen & Ireland, 2013), and is a milestone on the path to economic progress, contributing greatly to the quality and future hope of a sector, the economy, or even a country (Ribeiro & Jun-Huang, 2013).

In the last few years, however, Chile has become a country with high entrepreneurial activity, as stated by the Bulletin of Entrepreneurship (División de Estudios, 2012), published by the Ministry of Economy in Chile, with Chile ranking 15th in the world with respect to new enterprises, and as the country with the most entrepreneurship activity in Latin America. These results show that for every 1000 inhabitants of employment age (15 to 64 years old), 4.13 companies are created per year. In order to encourage this conduct, government policies that facilitate new enterprises, or policies that support the growing and maturing stages, have been instrumental, highlighting the new approved law on January 23rd of 2013 which allows the creation of an enterprise in one day at no cost. Similarly, according to the Global Entrepreneurship and Development Index (Gedi), which captures the contextual function of the entrepreneurial spirit between countries, closing the gap in terms of differences in development, Chile ranks at number 26 among the 71 most important countries (Zoltán & László-Szerb, 2010).

Higher Education and Entrepreneurial Environment

During the last two decades, Chile has grown at a much faster pace than other countries belonging to the Organization for Economic Cooperation and development (OECD). Between 1986 and 2007, the GDP per capita increased an average of 4.3% per year, in comparison with 2.2% in other regions belonging to the OECD (Ocde, 2011). Despite this data, there is a social unrest with the current education model, which produces and perpetuates social inequality. Chile appears as the country with the highest socio-economical segregation, reflecting mostly in secondary school, where there is 50% less socio-economic diversity than in other member countries of the

OECD. As well, the country is emphasized for the significant participation of private funding in primary, secondary and most importantly, university education, which reaches 84.5% of the total. (Oyarzún, 2012). The higher education system in Chile is made up of State universities, private universities, professional institutes (P.I.) and technical training centers (T.T.C.), with 1,184,805 students, including undergraduate and postgraduate levels. Undergraduate students comprise 94.1% of total registered students in 2013, and postgraduate students make up 3.9%. In terms of education institutions, 12.2% correspond to T.T.C, 28.1% to P.I., and 59.7% to universities (Sies, 2013).

Currently, the relationship between education and entrepreneurship is a topic that is pending in Chile. According to the Global Entrepreneurship Monitor (GEM), experts are in agreement that knowledge and development of skills related to entrepreneurship are not sufficiently encouraged, in either elementary or secondary school (Poblete & Amorós, 2013). In regards to higher education, the situation is not as critical as in previous stages of schooling. However, 3 out of 4 experts consider that the dedication of universities and educational centers in encouraging an entrepreneurial spirit and in creating enterprises is far from adequate, focusing on technical aspects rather than promoting core aspects that will inspire entrepreneurship.

The results are similar in the region of Coquimbo. Soria (2013) has shown that regional experts perceive a lack of focus in primary and secondary school in terms of promoting and teaching behaviour conducive to entrepreneurship, such as entrepreneurial spirit, creativity and knowledge about the market. However, higher education curriculums, specifically in administration and business, have a positive assessment. In regards to this, and with the aim of supporting the educational scope in the Region of Coquimbo, Corfo (Corporación de Fomento de la producción) offers the support network for entrepreneurship, where diverse programmes oriented at encouraging entrepreneurship from an early school age exist. In addition, there are numerous instances to develop programmes related to the encouragement of entrepreneurial activities and integrate them with higher education centers, as is the case of the Río Arteaga Foundation, which makes a great contribution to the encouragement of an entrepreneurial culture in school-aged students.

Up until now, within the factors that explain business success in the Region of Coquimbo, university and technical training are inversely related (Soria, 2013). This means that higher education is not developing the skills that are needed to support entrepreneurship, revealing the great challenge posed to these centers of education within the region when it comes to entrepreneurship. Therefore, it is necessary to promote entrepreneurship in higher education centers (HECs), given that the more intensive the entrepreneurship training, the greater the possibility that students make the effort to start a new business, and thus contribute to the economy (Álvarez, De Noble & Jung, 2006).

The purpose of this study was to assess the perceptions of students, faculty members and directors of HECs in the region of Coquimbo, Chile with respect to entrepreneurship, taking into account diverse variables in order to establish significant differences in these perceptions that could affect institutional policies or actions, which may ultimately have an impact in regional development. In line with the challenges established by the OECD for tertiary education in Chile and strengthening the quality and equity of higher education, however, programmes are long (usually six years for degrees), the quality of programmes is not equal, the financial focus on education gives rise to some inequalities, and there is a lack of relevance in the skill set needed in the working world (OECD, 2013).

2. Methods

The study consisted of stratified probabilistic sampling among students in their last year of studies through a survey. Ninety-four academic programs were chosen belonging to 12 traditional and private universities and technical institutes within the communes of La Serena and Coquimbo. The student sample size was 389, with a confidence level of 95% and

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 221-233, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14114261114

a sampling error of 5%, 20% corresponding to technical training centers, 36% to technical institutes and 44% to universities. Faculty member sampling size was 56 from the aforementioned programs and correspond to 36 department heads. Table 1 shows sample stratification according to area of knowledge.

With regard to the gender break-down of the sample, 45% of the students were women and 55% men. Of those interviewed, 19% came from Technical Training Centers, 37% from Professional Training Institutes, and 44% from universities. Regarding academics involved in Chairs bearing on entrepreneurship, 18% held their classes in Technical Training Centers, 38% in Professional Institutes and 45% in universities (54% had tenure and 46% were contracted on a fee basis). Of the 36 managers interviewed, 50% worked in universities, 14% in Technical Training Centers, and 36% in Professional Institutes. With regard to directors, 11% coordinated degree courses, 53% headed a department, and 36% headed a Degree Program.

	Students	Faculty Members	Directors
Area of Knowledge	Sample Percent	Sample Percent	Sample Percent
Engineering	34%	32%	36%
Social Sciences and Economics	37%	32%	31%
Information Technology and telecommunication	15%	18%	17%
Hotel, Tourism and Food	6%	9%	3%
Design and Communication	4%	4%	6%
Sciences	4%	5%	8%

Table 1: Sample stratification. Prepared by authors.

A set of variables were gleaned from other research and studies (Ortiz & Zúñiga, 2011, Loli, Dextre, del Carpio & La Jara, 2010, Lans, Blok & Wesselink, 2014, Martin, McNally & Kay, 2013, Robinson & Shumar, 2014, Landström, Harirchi & Åström, 2012, Alvord, Brown & Letts, 2004). These variables were subsequently submitted to a panel of experts, which decided the ones to be included in the study. Said panel was made up of professionals with strong links to entrepreneurship in the public and/or private sphere. The panel composition was as follows: Industrial Engineer, Lecturer at the State Regional University; Commercial Engineer - PhD in Economics and Business, Director of the Coquimbo Regional Business Development Corporation; Sales Engineer, Diploma in Innovation and Technology, Director of the Coquimbo Regional Fund for Solidarity and Social Investment; Sales Engineer, Mechanical Engineer, MBA, Diploma in Management, Innovation and Technology Transfer, Director of the Coquimbo Regional Technical Cooperation Service; Industrial Engineer, MBA, Head of Not-for-Profit Co-operation since 2002. The Technical Cooperation Service's mission is to serve micro-entrepreneurs and micro-firms that "dream of growing"; Social Worker, Master in Development and Organizational Behavior, Executive Director of the Santiago Innova Corporation; Food Engineer, MBA, Master in Management and Company Organization, Business Innovation Agent for the Regional Innovation Project; Engineer in International Trade, Diploma in International Business, Diploma in Company Marketing, Coquimbo Regional Director for Export Promotion and Lecturer in Financial Management at the Regional Private University.

Once the research variables had been drawn up by the panel of experts, these were tested in a pilot sample to determine Cronbach's Alpha Coefficient (CA) - a method used to measure the reliability and validity of

the measurement (Cronbach, 1951). The CA method is widely used to assess the consistency of the questionnaire responses (Pinto, Fogliatto & Qannari, 2014). The CA may range from 0.0 to 1.0, and quantifies the degree to which a tool's elements correlate with one another (Adamson & Prion, 2013). Values exceeding 0.65 are considered acceptable and those greater than 0.8 are considered excellent (Leontitsis & Pagge, 2007, Köttner-Jan, 2010).

Variables considered and ultimately used in the evaluation are presented below.

Teaching Strategies (VAR 1): Activities conducted by institutions of higher learning in order to promote entrepreneurship as part of the student's learning, such as offers of elective courses or courses that promote entrepreneurship within academic curriculums.

Faculty Member Skills (VAR 2): Skills or profiles of faculty members with respect to teaching, promoting or strengthening entrepreneurship in institutions of higher learning.

Infrastructure (VAR 3): Availability of existing physical resources within an entity for the development of activities related to entrepreneurship and for the promotion of new business ventures.

Networking (VAR 4): The art of building and maintaining personal or institutional relationships in the long term, having mutual benefits for the parties involved.

Institutional Experience (VAR 5): Type of knowledge or entrepreneurship skills, which can be derived from observation, experiencing a new event, or any other event that could occur at an institution during a specific period of time, leaving a mark.

Student Skills (VAR 6): Characteristics associated with the individual's personality for entrepreneurship, such as identification of opportunities, pro-activeness, creativity, vision, administrative skills.

Student Interpersonal Skills (VAR 7): Individual development characteristics within the context of work.

Student Attitude (VAR 8): Related to the strength with which the individual follows an idea or project, or attributes to potentiate business ventures.

Student Capability in Face of Risk (VAR 9): This encompasses the individual's attitudes, how they act in the face of risk, which is a natural consequence of mentation and their way of thinking as entrepreneurs.

Government Financial Support (VAR 10): This refers to the availability of financial resources, capital and debt, for new business ventures as well as for growing businesses, which include grants and subsidies. This includes the entire funding chain, from capital semilla (for new ventures) to markets with sophisticated capital (large businesses).

Programs and Government Strategies (VAR 11): Group of actions undertaken within a determined context, with the aim of promoting and creating business ventures.

In addition, to determine the effectiveness with which higher education centers implement their teaching resources, two questions were included aimed at students in order to establish if they had identified or developed a business idea or opportunity (excluding entrepreneurship with social value or inter-entrepreneurship)

3. Results

Cronbach's alpha coefficient for each of the variables is shown in table 2, and are accepted for being greater than 0.65.

	Students		Faculty members		Directors	
Coefficient	**Value**	**No. of Elements**	**Value**	**No. of Elements**	**Value**	**No. of Elements**
Cronbach's Alpha	0.89	60	0.82	24	0.70	19

Table 2: Coefficients for the reliability of instruments. Prepared by authors.

The effect of each variable was assessed using Statgraphics Centurion XVI 32-bit edition, using an analysis of variance (Anova). Differences among average values were

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 221-233, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14114261114

analyzed through a least significance difference (LSD) test with a significance level of $\alpha = 0.05$ and a confidence interval of 95% ($P < 0.05$). In addition, a multiple range test (MRT) was used, which was included in the statistical program to show the existence of homogenous groups within each of the parameters (Table 3).

Factor	Students			Faculty members			Directors		
Teaching Strategy (VAR 1)	3.25a	±	0.92	3.64a	±	0.90	3.55ab	±	0.90
Skills of Faculty Members (VAR 2)	3.48a	±	0.98	3.38a	±	0.99	3.92b	±	0.81
Infrastructure (VAR 3)	3.48a	±	0.92	3.86b	±	1.09	3.78ab	±	1.10
Networking (VAR 4)	3.13a	±	1.15	3.64b	±	0.91	3.56b	±	1.13
Institutional Experience (VAR 5)	3.39a	±	1.12	3.73b	±	0.80	3.89b	±	0.52
Students' Skills (VAR 6)	3.55a	±	0.51	3.34b	±	0.86	3.5ab	±	0.74
Interpersonal Skills (VAR 7)	3.68a	±	0.45	3.68a	±	0.74	3.64a	±	0.64
Student Attitude (VAR 8)	3.90a	±	0.50	3.32b	±	0.69	3.47b	±	0.65
Ability in the face of Risk (VAR 9)	3.68a	±	0.60	3.46b	±	0.85	3.61ab	±	0.87
Government Financial Support (VAR 10)	2.36a	±	0.97	2.82b	±	0.88	2.39a	±	0.96
Government Programmes and Strategies (VAR 11)	2.70a	±	1.08	2.92a	±	0.82	3.39b	±	0.81

Table 3. Anova Variables. Prepared by authors.
a,b Different letters in the same row indicate significant difference
(p-value<0,05) (Values expressed median ± Standard Deviation)

Data was evaluated using a Likert scale, where 1 corresponds to total disagreement and 5 is total agreement with the affirmation. Table 4 shows the percentage of subjects who had a positive perception with a value of at least 4 for the variable being measured.

Variable	% Students Approving	% Faculty Members Approving	% Directors Approving
Teaching Strategy (VAR 1)	29%	43%	33%
Skills of Faculty Members(VAR 2)	44%	39%	81%
Infrastructure (VAR 3)	41%	64%	56%
Networking (VAR 4)	37%	39%	42%
Institutional Experience (VAR 5)	48%	66%	81%
Students' Skills (VAR 6)	20%	43%	47%
Interpersonal Skills (VAR 7)	27%	63%	61%
Student Attitude (VAR 8)	46%	54%	50%
Ability in the face of Risk (VAR 9)	37%	14%	64%
Government Financial Support (VAR 10)	9%	18%	8%
Government Programmes and Strategies (VAR 11)	23%	43%	33%

Table 4. Percentage of subjects approving their perception by Variable. Prepared by authors.

Variable	Universities	Technical Institutes	Technical Training Centers
Identify Business Opportunity	38%	44%	41%
Develop Business Opportunity	12%	19%	18%

Table 5. Identification and development of business opportunity by type of institution. Prepared by authors.

*DOI:*10.11600/1692715x.14114261114

4. Discussion

Even when higher education centers incorporate activities that promote skills related to entrepreneurship or business into their curriculums, there are significant differences in the perception of these variables among directors, faculty members and students. Only 29% of students are in agreement that their educational institution considers that their institution promotes entrepreneurship within their learning, compared to 33% of directors and 43% of faculty members. These results are relevant, as indicated by Morales-Parragué (2009), since the teaching strategy has a strong effect in the entrepreneurial intention of students. Other authors like Del Solar (2010), state that teaching practices of teachers affect entrepreneurial abilities in students, which subsequently affect teachers.

Vera-Castillo, Baquedano-Venegas, Ferrám-Leiva, Olavarria-Bennett y Parra-Ortiz (2008) indicates the importance of the participation of teachers in continuing education activities in order to develop competencies similar to those needed to be transferred to students. Our results show that there are significant differences between the perceptions of faculty members and directors, and between directors and students. However, the main point is that the 81% approval by directors is greater than faculty member's approval, which is only 39%.

In regards to infrastructure, there is a significant difference in the perceptions between faculty members and students. Students have a low perception, in fact, only 41% evaluate infrastructure in a favourable manner, compared to 64% of faculty members and 56% of directors. The creation of an entrepreneurial environment, as well as the generation of the appropriate physical spaces is considered vital (Concha, Álvarez & Sáez, 2004). According to a study conducted by the International Labour Office for Latin America and the Caribbean (2007), infrastructure is considered to be a critical variable, and could become one of the factors that young people consider as most important when opting for self-employment or an enterprise.

The theoretical and empirical development of networking has established that networks are the main medium by which critical resources associated with entrepreneurial activities are shared. (Herrera-Echeverri, 2009). A low percentage of students (37%), faculty members (39%) and directors (42%) interviewed consider that this variable is covered in their higher education center.

In terms of institutional experience, there are significant differences among students as well as among faculty members and directors. According to García (2004), who cites Edvinsson et al., the intellectual capital can be defined as the possession of knowledge, applied experience and organizational technology, among other variables. It also includes diverse actions such as evaluating, reporting and most importantly, the transfer of needed experiences in order to materialize a project (Benavides & Sánchez, 2000). An important difference among students, faculty members and directors is appreciated: while only 48% of students approve the transfer of institutional experience, faculty members and directors feel the same, with 66% and 81% respectively. Sobrado-Fernández and Fernández-Rey (2010) propose this situation, indicating that the majority of universities have a weak entrepreneurial connection, decreasing the experience they are able to transfer.

Regarding student competencies, there only exist differences between the perceptions of students and faculty members. Although the average is higher for students, only a fifth of those interviewed consider themselves as having these competencies, while 43% of faculty members and 47% of directors feel their students have an entrepreneurial personality. According to the study by Cabana-Villca, Cortés-Castillo, Plaza-Pasten, Castillo-Vergara and Álvarez-Marín (2013), the specific weight of this variable corresponds to 29% entrepreneurial capability potential. On the other hand, in 2005, Sánchez, Lanero and Yurrebaso (2005) showed that a proactive personality as a student competency that positively influences entrepreneurial intentions.

The analysis of interpersonal skills or development characteristics of an individual within the context of work indicates that

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 221-233, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14114261114

there are no significant differences among any of the samples. This variable has the least consideration in studies on entrepreneurial ability (Benavides & Sánchez, 2000, Kantis, Postigo, Federico & Tamborini, 2002).

The literature indicates attitude as one of the most important variables of an entrepreneur (González & Rodríguez, 2008, Moriano, Palací & Morales, 2006, Calantone, Cavusgil & Zhao, 2002, Nybakk, Crespell, Hansen & Lunnan, 2009), and although there do exist significant differences among the perceptions of students, faculty members and directors, attitude is considered a relevant variable among those interviewed (students 46%, faculty members 54%, directors 50%).

There are significant differences among directors and faculty members, as well among students in the evaluation of ability in the face of risk, which is considered to be an important variable in the profile of an entrepreneur (Martín-Rojas, García-Morales & Bolivar-Ramos, 2013, Perks & Hughes, 2008, Roxas & Chadee, 2013, Dai, Maksimov, Gilbert & Fernhaber, 2013, Mathieu & St-Jean, 2013). Specifically, only 14% of faculty members interviewed considers that students possess this ability, 37% of students assume to have it, and 64% of directors believe students have this ability.

Although our country and region has government agencies (Sercotec, Corfo, Fosis) that support and develop new markets, strengthening product innovation, services and/or goods, the perception of those interviewed segments is that this support is lacking. Students consider 2.36 as a median and only 9% approves this variable, while faculty members consider 2.82 as an average and 18% approves, and lastly, directors have an average of 2.39 with 8% approval. Although GEM Coquimbo shows more favourable results for infrastructure (Soria, 2011), it seems that only experts value this resource as support. This situation was considered in the conditioning study of entrepreneurial activity and supporting institutions within a local scope, as in the case of the province of Alicante, where 20.91% of those interviewed considered the absence of sufficient financial support as an obstacle to entrepreneurship (Gómez, Mira & Martínez, 2007).

Current legislation on university and intellectual property are considered an important variable for the generation of spin-offs (Monge, Briones & García-Pérez de Lema, 2011). Particularly in the Region of Coquimbo, (Soria, 2011), experts indicate that the slow process in the creation and operation of an enterprise, in addition to regional government policies, constitute the main obstacles for entrepreneurship and do not favour new companies. This perception is shared among the interviewed students, with only 23% of them considering such policies as adequate, in comparison with 33% of directors and 43% of faculty members, with significant differences among directors as well as faculty members and students.

4. Conclusions

An important gap in student competencies in regards to entrepreneurship can be appreciated. Considering that the ecosystem within universities is an influencing factor, significant differences have been shown to exist in how the key players perceive the variables under study.

It can be concluded that faculty members are leaders in the classroom but implement teaching strategies that do not contribute to entrepreneurial development. At the same time, HECs should transfer available entrepreneurial knowledge as institutional experiences to the design and practical implementation in the class room

The different perceptions of directors and faculty members compared with that of students can make the design, planning and resource allocation difficult in installing an effective ecosystem that may approach the concept of entrepreneurship in a comprehensive manner, having a positive impact in the creation of value in their professional development, and thus contributing to the development of the economy.

The lack of government financial support as being of little consideration by all those interviewed is highlighted, even though there

are numerous public and private initiatives and programmes that support entrepreneurship in the country. These initiatives are not being promoted within universities, and according to a study conducted by Corfo between 2009 and 2012, the amount of entrepreneurs who received Corfo subsidies grew 344% (Corfo, 2012).

With respect to the future direction of innovation and entrepreneurship, it is suggested that future studies focus on evaluating with greater detail those internal and external factors that may influence entrepreneurial ability of students. The limitations of the current study are that the findings are indicative of higher education centers in the Region of Coquimbo, and thus the results cannot be considered representative of higher education in Chile.

Acknowledgements

The authors would like to thank the Research Directive of the University of La Serena for funding this study, and the students Ivan Cortes Castillo and Diego Plaza Pasten for his collaboration.

References

Adamson, K. & Prion, S. (2013). Reliability: Measuring Internal Consistency Using Cronbach's α. *Clinical Simulation in Nursing, 9 (5), pp. 179-180. Doi: 10.1016/j.ecns.2012.12.001*

Álvarez, R., De Noble, A. & Jung, D. (2006). Educational curricula and self-efficacy: entrepreneurial orientation and new venture intentions among university students in Mexico. *International Research in the Business Disciplines, 5 (1), pp. 379-403.*

Alvord, S., Brown, L. D. & Letts, C. (2004). Social Entrepreneurship and social transformation: An exploratory study. *Journal of Applied Behavioral Science, 40 (3), pp. 260-282. DOI: 10.1177/0021886304266847*

Astebro, T., Bazzazian, N. & Braguinsky, S. (2012). Startups by recent university graduates and their faculty: Implications for university entrepreneurship policy. *Research Policy, 41 (4), pp. 663-677. Doi: 10.1016/j.respol.2012.01.004*

Benavides, M. & Sánchez, I. (2000). *El estudiante universitario como emprendedor: un análisis cualitativo desde las perspectivas de los diferentes agentes implicados. Estudio y análisis de la problemática en la Universitat de València del proceso de creación de Empresas.* Valencia: Universitat de València.

Bruton, G., Ketchen, D. & Ireland, R. (2013), Entrepreneurship as a solution to poverty. *Journal of Business Venturing, 28 (6), pp. 683-689. Doi: 10.1016/j.jbusvent.2013.05.002*

Cabana-Villca, R., Cortés-Castillo, I., Plaza-Pasten, D., Castillo-Vergara, M. & Álvarez-Marín, A. (2013). Análisis de Las Capacidades Emprendedoras Potenciales y Efectivas en Alumnos de Centros de Educación Superior. *Journal of Technology Management & Innovation, 8 (1), pp. 65-75. Doi: 10.4067/S0718-27242013000100007*

Calantone, R., Cavusgil, T. & Zhao, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management, 31, pp. 515-524. Doi:10.1016/S0019-8501(01)00203-6*

Castillo, A. (1999). *Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento*. Santiago de Chile: First Public Inc. Chile, S. A., Intec-Chile, Fondo de Desarrollo e Innovación de Corfo, Universidad de Tarapacá, Servicio de Cooperación Técnica (Sercotec).

Concha, A., Álvarez, C. & Sáez, E. (2004). *Programa de formación de emprendedores en la Universidad de Concepción*. Concepción: Universidad de Concepción.

Corfo (2012). Balance de Gestión Integral Año 2012. Retrieved at: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-103966_doc_pdf.pdf.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tesis. *Psychometrika, 16 (3), pp. 297-334. Doi: 10.1007/BF02310555*

Dai, L., Maksimov, V., Gilbert, B. & Fernhaber, S. (2013). Entrepreneurial orientation and international scope: The differential roles of innovativeness, proactiveness and risk-taking. *Journal of Business Venturing,*

29 (4), pp. 511-524. Doi: 10.1016/j. jbusvent.2013.07.004

De La Hoz, F., Quejada, R. & Yáñez, M. (2012). El desempleo juvenil: problema de efectos Perpetuos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 427-439.*

Del Solar, S. (2010). *Emprendedores en el Aula. Guía para la Formación en Valores y Habilidades Sociales de Docentes y Jóvenes Emprendedores*. Santiago de Chile: Fundar Región.

División de Estudios (2012). *Emprendimiento en Chile: Una Comparación Internacional: Análisis a partir de los datos publicados por el ranking Doing Business del Banco Mundial.* Santiago de Chile: Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, Gobierno de Chile.

Gallo, N. & Molina, A. (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.*

García, L. (2004). Estrategias de gestión para la capitalización del conocimiento en el contexto de la relación Universidad-Sector productivo. *Educere. Foro universitario, 8 (27), pp. 507-516.*

Gómez, J. M., Mira I. & Martínez J. (2007). Condicionantes de la actividad emprendedora e instituciones de apoyo desde el ámbito local: el caso de la provincia de Alicante. *Revista de Empresa, 20, pp. 20-31.*

González, J. & Rodríguez, M. (2008). Diagnóstico y valoración del nivel de desarrollo del espíritu empresarial (entrepreneurship) de los estudiantes de la facultad seccional Sogamoso de la UPTC. *Pensamiento y Gestión, 24, pp. 225-255.*

Guzmán-Vásquez, A. & Trujillo-Dávila, M. (2008). Emprendimiento Social-Revisión de Literatura. *Estudios Gerenciales, 24 (109), pp. 105-125. Doi:10.1016/S0123-5923(08)70055-X*

Herrera-Echeverri, H. (2009). Investigación sobre redes sociales y emprendimiento: revisión de la literatura y agenda futura. *Innovar, 19 (33), pp. 19-33.*

International Labour Office for Latin America and the Caribbean (2007). *Potencial emprendedor juvenil en la región y sus políticas e instrumentos de promoción. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.* Lima: International Labour Office for Latin America and the Caribbean.

Kantis, H., Postigo, S., Federico, J. & Tamborini, M. F. (2002). *El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿En qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina.* Barcelona: Rent XVI Conference.

Köttner-Jan, S. D. (2010). Consistencia interna y α de Cronbach: Un comentario sobre Beeckman et al. *Revista Internacional de los Estudios de Enfermería, 47 (7), pp. 926-928.*

Landström, H., Harirchi, G. & Åström, F. (2012). Entrepreneurship: Exploring the knowledge base. *Research Policy, 41 (7), pp. 1154-1181. Doi:10.1016/j. respol.2012.03.009*

Lans, T., Blok, V. & Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production, 62 (1), pp. 37-47. Doi:10.1016/j. jclepro.2013.03.036*

Leontitsis, A. & Pagge, J. (2007). A simulation approach on Cronbach's alpha statistical significance. *Mathematics and Computers in Simulation, 73, pp. 336-340. Doi:10.1016/j.matcom.2006.08.001*

Loli, A., Dextre, E., del Carpio, J. & La Jara, E. (2010). Actitudes de creatividad y emprendimiento en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería y su relación con algunas variables socio demográficas. *Revista de investigación en psicología, 13 (2), pp. 139-151.*

Martin, B., McNally, J. & Kay, M. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing, 28 (2), pp. 211-224. Doi: 10.1016/j. jbusvent.2012.03.002*

Martín-Rojas, R., García-Morales, V. & Bolívar-Ramos, M. (2013). Influence of technological support, skills and competencies, and learning on corporate entrepreneurship in European technology firms. *Technovation, 33 (12), pp. 417-430. Doi:10.1016/j.technovation.2013.08.002*

Mathieu, C. & St-Jean, E. (2013). Entrepreneurial personality: The role of narcissism. *Personality and Individual Differences, 55 (5), pp. 527-531. Doi: 10.1016/j.paid.2013.04.026*

Monge, M., Briones, A. & García-Pérez de Lema, D. (2011). Factores determinantes de la creación de las Spin Off académicas: caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Cuadernos de Administración, 27 (46), pp. 22-38.*

Morales-Parragué, M. (2009). *El clima de emprendimiento, un determinante clave en la intención emprendedora de los estudiantes de Escuelas de Negocios, Universidad de Chile.* Santiago: Momento Cero.

Moriano, J. A., Palací, F. & Morales, J. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 22 (1), pp. 75-99.*

Nybakk, E., Crespell, P., Hansen, E. & Lunnan, A. (2009). Antecedents to forest owner innovativeness: An investigation of the non-timber forest products and services sector. *Forest Ecology and Management, 257, pp. 608-618. Doi:10.1016/j.foreco.2008.09.040*

OECD (2011). *Mejores Políticas para el desarrollo: perspectivas Ocde sobre Chile.* Retrieved at: http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/47496842.pdf.

OECD (2013). *Education policy outlook, Chile.* Retrieved at: http://www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Ortiz, R. & Zúñiga, A. (2011). Método Cepces para la Evaluación del Potencial Emprendedor. *Journal of Technology Management & Innovation, 6 (1), pp. 77-99. Doi: 10.4067/S0718-27242011000100008*

Oyarzún, L. (2012). *Educación es acceso al desarrollo: las movilizaciones estudiantiles en Chile. Cambio de Ciclo: crisis, resistencias y respuestas globales.* Santiago de Chile: Anuario Ceipaz 2012-2013.

Perks, K. & Hughes, M. (2008). Entrepreneurial decision-making in internationalization: Propositions from mid-size firms. *International Business Review, 17 (3), pp. 310-330. Doi: 10.1016/j.ibusrev.2007.10.001*

Pinto, F., Fogliatto, F. & Qannari, E. (2014). A method for panelists' consistency assessment in sensory evaluations based on the Cronbach's alpha coefficient. *Food Quality and Preference, 32, pp. 41-47. Doi: 10.1016/j.foodqual.2013.06.006*

Poblete, C. & Amorós, J. (2013). *El contexto para emprender en Chile 2012.* Santiago de Chile: Global Entepreneurship Monitor (GEM).

Reyes-Terrón, Á. & Elizarrarás-Hernández, M. (2013). Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 287-304. Doi: 10.11600/1692715x.11119060512*

Ribeiro, D. & Huarng, K. (2013). Innovation and entrepreneurship in knowledge industries. *Journal of Business Research, 66 (10), pp. 1964-1969. Doi: 10.1016/j.jbusres.2013.02.019*

Robinson, S. & Shumar, W. (2014). Ethnographic evaluation of entrepreneurship education in higher education: A methodological conceptualization. *The International Journal of Management Education, 12 (3), pp. 422-432. Doi:10.1016/j.ijme.2014.06.001*

Rodríguez, E. (2004). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (1), pp. 75-126.*

Rodríguez-Ramírez, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 221-233, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14114261114

emprendimiento empresarial. *Pensamiento y Gestión, 26, pp. 94-119.*

Roxas, B. & Chadee, D. (2013). Effects of formal institutions on the performance of the tourism sector in the Philippines: The mediating role of entrepreneurial orientation. *Tourism Management, 37, pp. 1-12. Doi:10.1016/j.tourman.2012.10.016*

Sánchez, J. C., Lanero, A. & Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada, 15 (1), pp. 37-60.*

Sies (2013). Servicio de Información de Educación Superior, Informe Matrícula 2013, División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Retrieved at: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2013.pdf.

Sobrado-Fernández, L. & Fernández-Rey, E. (2010) Entrepreneuries competences and the development of the Enterprise spirit in the educative centers. *Educación XXI, 13 (1), pp. 15-38.*

Soria, K. (2011). *Informe de la región de Coquimbo 2011*. Santiago de Chile. Global Entepreneurship Monitor (GEM).

Soria, K. (2013). *Informe de la región de Coquimbo 2013.* Santiago de Chile. Global Entepreneurship Monitor (GEM).

Stevenson, H. & Jarillo, J. (1990). A Paradigm of Entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journal, 11, pp. 17-27. Doi: 10.1007/978-3-540-48543-8_7*

Timmons, J. & Spinelli, S. (2009). *New Venture Creation, Entrepreneurship for the 21st Century.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

Vera-Castillo, P., Baquedano-Venegas, C., Ferrám-Leiva, Y., Olavarria-Bennett, S., Parra-Ortiz, E. & de Souza-Neto, B. (2008). Una innovación pedagógica para la formación de universitarios emprendedores. *FAE, 11 (2), pp. 113-126.*

Yildirim, N. & Aşkun, O. (2012). Entrepreneurship Intentions of Public Universities in Turkey: Going Beyond Education and Research? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 58, pp. 953-963. Doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.1074*

Zoltán, J. & László-Szerb, A. (2010). The global entrepreneurship and development index (Gedi). Paper to be presented at the Summer Conference 2010 on "Opening Up Innovation: Strategy, Organization and Technology" at Imperial College London Business School, London, United King.

Referencia para citar este artículo: Cubillos-Calderón, C. H., Cáceres-Mayorga, J. X. & Erazo-Caicedo, E. D. (2016). Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 235-246.

Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados*

Carlos Hernán Cubillos-Calderón*
Profesor Universidad del Tolima, Colombia.

Jennifer Xiomara Cáceres-Mayorga**
Profesora Universidad del Tolima, Colombia.

Edgar Diego Erazo-Caicedo***
Profesor Universidad del Tolima, Colombia.

Artículo recibido en abril 31 de 2015; artículo aceptado en agosto 20 de 2015 (eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En el artículo describimos la inserción laboral de los graduados y graduadas de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, en comparación con los de otras universidades, teniendo como ventana de análisis el lapso entre 2009 y 2013. Inicialmente abordamos algunas consideraciones conceptuales y de orden normativo sobre los sujetos graduados, y la importancia de evaluar el impacto laboral de un posgrado en ellos. Fundamentamos la metodología en el procesamiento y análisis de datos suministrados por el Observatorio Laboral para la Educación. Entre las conclusiones cabe destacar que el perfil de egreso presenta alta correspondencia con el campo de desempeño de los individuos graduados, toda vez que la educación y la administración del sistema educativo son las dos actividades con mayor porcentaje de personas graduadas vinculadas a empleos formales -24% y 64% respectivamente.*

Palabras clave descriptor: educación, graduados, empleo (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: maestría, impacto laboral.

Employment impact of the Masters in Education at the University of Tolima in its graduates

• ***Abstract (analytical):*** *The article describes the employment of graduates of the Master of Education from the University of Tolima compared to other universities, with the analysis window*

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica**, corresponde al área de conocimiento en Ciencias de la Educación-subárea de Educación general. Está basado en el estudio denominado "Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, entre los años 2009 y 2013". El Proyecto fue aprobado en julio de 2013 por la Junta de Consejeros de la Oficina de Graduados de la UT, y realizado entre el 3 de agosto de ese año y el 14 de diciembre de 2014.

** Administrador Financiero de la Universidad del Tolima, Magíster en Administración de la Universidad Nacional. Profesor de planta de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad del Tolima. Investigador del Grupo de Pensamiento Estratégico e Innovación Empresarial -Gipe- de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: chcubi@ut.edu.co

*** Administradora Financiera, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación de la Universidad del Tolima. Coordinadora de Mediaciones Tecnológicas de la Facultad de Ciencias de la Educación, y docente del programa de Técnico Profesional en Turismo de Aventura del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: jcaceres@ut.edu.co

**** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario del Cinde y la Universidad Surcolombiana, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Profesor de Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: eddie@ut.edu.co

the period between 2009 and 2013. Initially deals with some conceptual and normative order considerations on graduates and the importance of evaluating the impact of a graduate work in them. The methodology is based on the processing and analysis of data provided by the Labor Observatory for Education. The conclusions include the graduate profile has high correspondence with the field performance of graduates, since education and administration of the education system are the two activities with the highest percentage of graduates linked to formal employment, and 24% 64% respectively.

Key words descriptor: education, graduate, employment (Unesco Thesaurus Social Science).
Key words authors: masters, job impact.

Impacto no emprego do Mestrado em Educação da Universidade de Tolima em seus graduados

• ***Resumo (analítico):*** *O artigo descreve o emprego de graduados do Mestrado em Educação da Universidade de Tolima em comparação com outras universidades, com a janela de análise do período entre 2009 e 2013. Inicialmente lida com algumas considerações conceituais e normativas de ordem sobre graduados e a importância de avaliar o impacto de uma pós-graduação em-los. A metodologia baseia-se no processamento e análise dos dados fornecidos pelo Observatório do Trabalho para a Educação. As conclusões incluem o perfil de pós-graduação tem alta correspondência com o desempenho em campo de licenciados, uma vez que a educação ea administração do sistema de ensino são as duas atividades com maior percentagem de licenciados ligados ao emprego formal, e 24% 64%, respectivamente.*

Palavras-chave descritor: educação, os graduados, emprego (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).
Palavras-chave autores: mestrado, impacto no trabalho.

1. Introducción

La educación de posgrado es un conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, dirigidos a garantizar la preparación de los sujetos graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, a los avances tecnocientíficos y a las necesidades de las entidades en las que laboran (Manzo, Rivera & Rodríguez, 2006). En Colombia, los estudios de posgrado se dividen en: especialización, maestría y doctorado. El tiempo de duración es de doce, veinticuatro y treinta y seis meses respectivamente, pero la temporalidad necesaria para graduarse está en relación con la entrega y aprobación de la modalidad por la que se opte de trabajo de grado, salvo el caso de algunas especializaciones que no incorporan requisitos para graduación, más allá de la culminación del plan de estudios.

De acuerdo con Jiménez (2011):

> El mercado de trabajo académico presenta características muy especiales respecto a sus actores y sus condiciones. Por una parte, está la diversidad de los perfiles de formación de los profesores que conforman el sistema educativo: la formación normalista y la formación universitaria, esta última en disciplinas diversas o centrada en la educación. Por otra parte, las peculiaridades del medio laboral para este gremio: las formas de contratación (de base, por interinato ilimitado, por contrato), las jornadas de trabajo (por horas, medio tiempo y tiempo completo) y la presencia o ausencia de prestaciones, han impulsado la inserción laboral de un porcentaje importante de los docentes en más de un nivel educativo para complementar su salario y su jornada laboral. Además, las políticas de evaluación en el ámbito

*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

> educativo han impulsado la aparición de programas de estímulos a los docentes basados en recompensas salariales, en los que uno de los rasgos por evaluar es la adquisición de grados académicos (p. 1).

El auge de los programas de posgrado en educación a nivel Latinoamérica ha sido interpretado como un proceso a través del cual, se pretende garantizar la calidad de la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación (Pacheco, 2009 citado en Ramos, 2013, p. 5). La Maestría en Educación de la Universidad del Tolima abrió sus puertas a las personas interesadas en esta formación posgradual en 2006. Su modalidad vendría a denominarse, sobre la base de normatividades posteriores, "de investigación". Pero también gestionó posteriormente, a la luz de dichas normatividades, la aprobación para impartir la modalidad "de profundización". Es la única maestría en educación que se imparte de manera directa y presencial en la región. El programa ha sido promotor de importantes líneas y grupos de investigación -en los campos de las didácticas específicas, del currículo, de la gestión escolar y de la evaluación- de dos publicaciones -la revista Perspectivas Educativas, indexada, y la revista Seres y Saberes, para estudiantes de la maestría-, y de un congreso científico que ya lleva tres versiones (Coloquio Internacional de Didácticas Específicas).

Uno de los factores clave que el Consejo Nacional de Acreditación considera centrales para evaluar la calidad de la educación superior, es el "seguimiento a egresados que permita validar el proceso formativo y un adecuado aporte al programa de sus experiencias profesionales" (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 9). La medición del impacto de los graduados y graduadas en el mercado laboral, se ha convertido en un tema sensible en tanto permite generar análisis relacionados con la pertinencia de la oferta académica y las posibilidades de inserción en el mercado laboral, sin embargo, la mayoría de universidades sólo tienen acciones artificiales de contacto con ellos, el CNA y Conaces carecen de criterios rigurosos para la respectiva evaluación, el Estado considera que la única forma de evaluar es a través del Observatorio Laboral (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008), por lo que la Universidad del Tolima ha venido empleando las cifras oficiales dispuestas a través del Observatorio Laboral para la Educación -OLE-, con el propósito de analizar el número de sujetos graduados que se encuentran vinculados a empleos formales, el ingreso promedio que perciben los graduados y graduadas producto de la relación laboral, la distribución de los empleos y los ingresos en relación con el género y en comparación con programas académicos e instituciones de educación superior, las actividades económicas a las que se dedican los individuos graduados y las zonas del país en las que laboran.

Bajo esta perspectiva, en el presente artículo damos cuenta de un estudio que analiza la vinculación laboral de las personas graduadas de la Maestría en Educación desde el año 2009 al 2013, pues a partir del 2009 se encuentran registros de graduados y graduadas de la Maestría, en el Observatorio Laboral para la Educación -OLE-. Así, según los registros formales del programa, el Ministerio de Educación Nacional otorgó el registro calificado a la Universidad del Tolima para ofrecer y desarrollar el programa de Maestría en Educación, mediante la Resolución 845 del 28 de febrero de 2006. Posteriormente aprobó la renovación del registro calificado a través de la Resolución 7426 del 14 de junio de 2013, previo estudio de la información que sustenta la solicitud del registro, así como del informe de los pares académicos que realizaron la visita de verificación de condiciones de calidad. Actualmente, el programa le apuesta a la acreditación de alta calidad con fundamento en un proceso continuo de mejoramiento de las condiciones de calidad académica, que se ha hecho visible en las autoevaluaciones realizadas.

Ahora bien, Aedo (2005, como se citó en Maya & Herrera, 2012) plantea que "desde la perspectiva social, las iniciativas de evaluación de impacto también suelen estar interesadas en medir la eficacia, la eficiencia y la equidad de los programas" (p. 135);

*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

> (…) donde la efectividad está relacionada con la capacidad para lograr los propósitos, la eficiencia se presenta relacionando los insumos empleados con los productos obtenidos, para lo cual puede evaluarse la eficiencia técnica, económica y social; y la equidad en tanto se reduce la desigualdad social en sus múltiples manifestaciones (Cepal, 2000, citada en Maya & Herrera, 2012, p. 135).

Todo lo anterior, en el marco más amplio de lo que sucede en las tendencias del mercado laboral docente a nivel mundial, y particularmente en relación con la remuneración a esta profesión, que según Sarzosa (s. f.), y

> Siguiendo un ejercicio de la OECD, comparemos los salarios de los profesores de secundaria con los salarios de personas con título universitario que no son docentes. Este ejercicio nos permite ver con facilidad la relación de los salarios de los profesores con el mercado laboral local y permite comparaciones entre países retirando problemas de comparabilidad propios de las diferencias entre los poderes adquisitivos en cada economía. De 30 países para los que tenemos datos disponibles, solo siete pagan a sus profesores más que a otros profesionales (Alemania, Canadá, Nueva Zelanda, Portugal, Luxemburgo, Corea del Sur y España). En países como Eslovaquia, Islandia, República Checa, Hungría e Italia, los profesores reciben cerca de la mitad de lo que reciben los otros profesionales. En Estados Unidos y Noruega, el salario de un profesor es apenas dos tercios del de otros profesionales. ¿Y Colombia? Usando la información del Observatorio Laboral encontramos que en Colombia, los profesores de secundaria tienen un salario equivalente al 93.65% de los otros profesionales. Nada mal. El salario de los profesores de secundaria en Colombia, relativo a otros profesionales, está cerca de lo que reciben los docentes en Israel (93%) y Finlandia (98%), y por encima de los salarios de los profesores de muchas otras economías como por ejemplo Francia (81%), Suecia (82%), Holanda (84%), Dinamarca (91%), Australia (91%) y de los otros países latinoamericanos de la muestra Chile (73%), Brasil (83%) y Uruguay (74%).

Pero la variante salarial no es la única a tener en cuenta; también lo es el mejoramiento de la calidad educativa (Universidad del Tolima, 2014) en las instituciones en donde docentes y directivos docentes que realizan la Maestría, se insertan para desarrollar su profesión, con base en las políticas que en este sentido ha trazado el Ministerio de Educación Nacional.

2. Metodología

El análisis del comportamiento de la vinculación laboral de los graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, entre los años 2009 y 2013, fue elaborado a partir del procesamiento y análisis de los datos suministrados por el Observatorio Laboral para la Educación -OLE- del Ministerio de Educación Nacional, generados a su vez, tal como se manifiesta en el OLE (2010), por la información reportada por las instituciones de educación superior en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -Snies-, y la integración de las bases de datos de los Ministerios de Hacienda y de Salud y Protección Social.

Las cifras obtenidas a través del OLE, fueron tabuladas empleando hojas de cálculo (Excel), y se interpretaron los resultados relacionados con las tasas de cotización, los ingresos base de cotización, las zonas de desempeño laboral y las actividades económicas desempeñadas por los graduados y graduadas. En este sentido, se entenderá por tasa de cotización (TC) “la relación porcentual entre el número de graduados que cotizan al Sistema General de Seguridad Social y el número total de graduados [cuyo propósito es] conocer el nivel de inserción de los graduados en el mercado laboral” (OLE, 2010). Por ingreso base de cotización (IBC) se entenderá el salario mensual promedio devengado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 4 del decreto 695 de 1994 emanado de la Presidencia de la República.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 235-246, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14115200815

Durante los años que hacen parte de este análisis (2009 al 2013), 14.484 personas se graduaron en los programas denominados Maestría en Educación, correspondientes a 23 universidades. La mayor representación corresponde a la Pontificia Universidad Javeriana, con 26.9% (3.898 graduados), seguida de la Universidad Externado de Colombia con 10.4% (1.504 graduados), la Universidad Pedagógica Nacional con 10.2% (1.484 graduados), la Universidad Católica de Manizales con 10.0% (1.452 graduados), la Universidad del Norte con 6.4% (923 graduados), la Universidad de la Sabana con 4.4% (642 graduados), la Universidad del Tolima con 4.1% (598 graduados), la Universidad de Antioquia con 4.1% (593 graduados), la Universidad de Los Andes con 3.8% (547 graduados), la Universidad Santo Tomás con 3.7% (593 graduados), la Universidad del Valle con 2.7% (391 graduados), y otras 12 universidades que representan, cada una, porcentajes menores al 2.5%.

La discusión de resultados comprende cuatro variables; la primera es el análisis de las tasas de cotización y los ingresos base de cotización promedio de los individuos graduados de programas de Maestría en diferentes áreas del conocimiento, que se encontraban vinculados a empleos formales y aportaron al Sistema de Seguridad Social durante los años de estudio, en relación con los individuos graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima y de otras IES. La segunda aborda la participación por género de los individuos graduados de las diferentes universidades, en tanto la tercera se ocupa de la ubicación laboral de los individuos graduados de la Maestría de la Universidad del Tolima, y la cuarta se refiere a las actividades de desempeño laboral.

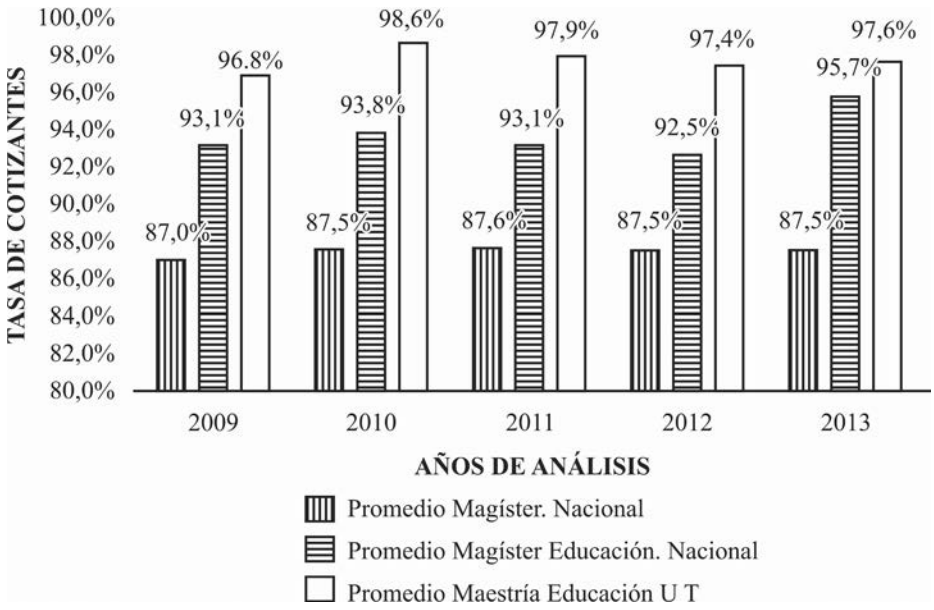
3. Análisis de resultados

3.1 Análisis de las tasas e ingresos base de cotización

El tratamiento estadístico y el análisis realizado a la tasa de cotización, para los años objeto de análisis, reflejan una vinculación laboral formal de los graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima superior al 96%. Esto significa que por cada 100 sujetos graduados se vincularon a empleos formales 96, durante el año 2009; para el año 2010 la cifra se incrementó en dos puntos porcentuales (98.6%), para el 2012 la proporción se situó en 97.4%, y durante el 2013 en 97.6%; es decir, por cada 100 personas graduadas 97 cotizaron desde empleos formales al sistema de seguridad social, tal como se puede observar en la tabla 1. Estos resultados satisfactorios pueden ser explicados por el hecho de que quienes deciden adelantar formación posgradual generalmente son personas que se encuentran empleadas, y su propósito económico primario no es acceder a vinculación laboral sino mejorar sus condiciones de empleabilidad, por ejemplo sus ingresos salariales, tal como se observa en el gráfico 1. También puede ser explicado por el hecho de que algunos docentes o directivos docentes se encontraban en una institución educativa privada, o prestando servicios diversos, con ingresos y condiciones de estabilidad inferiores al sector público de la educación formal, y tras concluir sus estudios lograron nombramientos de planta en él, con condiciones mucho mejores.

*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

Gráfico 1. Tasas de cotización.



Fuente: Construcción de los autores partir de la información del OLE.

De manera similar, se puede apreciar que la tasa de cotización promedio de los graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima supera la media de la tasa de cotización nacional promedio de los graduados y graduadas en el nivel de maestría en diferentes áreas del conocimiento, y la tasa de cotización de los sujetos graduados de los programas de Maestría en Educación de otras universidades, que se ubicó en 95.7% para el año 2013. En consecuencia, el promedio en la tasa de cotización de los individuos graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, supera en 9 puntos porcentuales la tasa de cotización de los individuos graduados de maestría de otras áreas del conocimiento y en 2% la tasa de cotización de los graduados de programas de Maestría en Educación de otras universidades.

De otra parte, el análisis realizado a la variable ingreso base de cotización -IBC muestra, en términos generales, que el promedio de IBC de los titulados en programas de maestría en diversas áreas del conocimiento, perciben ingresos promedio superiores en 30% en relación con las personas graduadas de programas de Maestría en Educación. A su vez, el IBC de los graduados y graduadas de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, que durante el primer año de análisis (2009) presentó una diferencia inferior bastante significativa (41%) respecto del IBC de los individuos graduados de programas de Maestría en Educación de diversas universidades, disminuyó notablemente (esta misma diferencia) al 12% en el año 2013, tal como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Ingreso base de cotización.

		Tasa de Cotizantes				
		2009	2010	2011	2012	2013
1	Promedio Magíster. Nacional	$ 3.492.065	$ 3.757.241	$ 3.782.255	$ 4.144.480	$ 4.364.365
2	Promedio Magíster Educación. Nacional	$ 2.535.811	$ 2.652.254	$ 2.390.685	$ 2.787.101	$ 3.037.418
3	Promedio Maestría Educación U T	$ 1.491.413	$ 1.525.187	$ 1.661.577	$ 2.497.127	$ 2.680.269
	(2) / (1)	73%	71%	63%	67%	70%
	(3) / (2)	59%	58%	70%	90%	88%

Fuente: Construcción de los autores partir de la información del OLE.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 235-246, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

Así mismo, a partir de una revisión detallada y comparativa del Ingreso Base de Cotización (IBC) de los individuos graduados en programas de Maestría en Educación en el país, se determinó que no existe una dispersión muy marcada, toda vez que el IBC promedio correspondió para el año 2013 a $3.037.418, y los ingresos base de cotización fluctuaron entre $2.251.512 para los graduados y graduadas de la Universidad Católica de Oriente, y $3.771.389 para los sujetos titulados por la Universidad del Valle. Sin embargo, estas dos universidades al año 2013 reportan 195 y 391 personas graduadas en total, respectivamente, mientras que las universidades que tienen más de 500 graduados y graduadas en total el mismo año, mencionadas en la presentación de este informe, reportan ingresos base de cotización promedio desde $2.468.158 (Universidad Católica de Manizales) hasta $3.574.451 (Universidad Santo Tomás), tal como puede observarse en la tabla número 2. Por otra parte, el incremento progresivo en ingreso base de cotización de los individuos graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, puede explicarse desde el reconocimiento de los títulos que hacen los empleadores, lo que demuestra el cumplimiento del propósito económico, que juega un papel determinante en la decisión de ingresar a un posgrado.

Tabla 2. Evolución del Ingreso Base de Cotización.

INSTITUCIÓN	2009	2010	2011	2012	2013
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	$ 1.909.556	$ 2.080.904	$ 1.586.020	$ 2.428.437	$ 2.740.028
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	$ 2.553.775	$ 2.826.884	$ 2.405.272	$ 3.033.085	$ 3.257.244
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC	0,0	$ 2.030.000	$ 1.854.800	$ 2.329.493	$ 2.514.471
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	0,0	0,0	0,0	$ 2.652.883	$ 3.233.275
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA - UTP	0,0	$ 2.903.163	$ 1.875.011	$ 2.261.971	$ 2.569.513
UNIVERSIDAD DE CALDAS	$ 1.298.000	$ 2.605.919	$ 2.037.344	$ 2.379.887	$ 2.625.799
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	$ 2.426.018	$ 2.700.685	$ 2.286.062	$ 2.996.784	$ 2.693.138
UNIVERSIDAD DEL VALLE	$ 3.200.599	$ 3.130.696	$ 3.325.162	$ 3.554.698	$ 3.771.389
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	0,0	$ 3.184.445	$ 3.455.728	$ 4.125.375	$ 3.698.903
UNIVERSIDAD DE NARIÑO	0,0	$ 2.006.682	$ 1.953.090	$ 2.223.843	$ 2.442.273
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	**$ 1.491.413**	**$ 1.525.187**	**$ 1.661.577**	**$ 2.497.127**	**$ 2.680.269**
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	0,0	$ 2.060.000	$ 1.980.500	$ 2.017.206	$ 2.366.857
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	$ 2.836.166	$ 2.908.699	$ 2.894.554	$ 3.191.063	$ 3.406.992
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	$ 3.120.039	$ 3.195.617	$ 2.780.236	$ 3.188.630	$ 3.574.451
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	$ 2.399.956	$ 2.703.251	$ 2.280.985	$ 2.762.024	$ 3.113.882
UNIVERSIDAD DE LA SABANA	$ 2.554.677	$ 3.125.823	$ 2.682.519	$ 3.295.321	$ 3.519.383
FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE - UNIVERSIDAD DEL NORTE	$ 3.034.424	$ 2.802.762	$ 2.621.289	$ 2.967.519	$ 3.286.659
UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE	0,0	$ 1.607.832	$ 1.653.900	$ 2.188.771	$ 2.251.512
UNIVERSIDAD DE MEDELLIN	0,0	$ 2.904.413	$ 2.442.727	$ 2.790.092	$ 2.793.918
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	$ 3.806.115	$ 3.943.551	$ 3.805.437	$ 3.484.130	$ 3.703.518
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	0,0	0,0	0,0	$ 2.295.275	$ 2.663.558
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-	$ 3.126.136	$ 3.185.794	$ 2.726.564	$ 3.187.749	$ 3.293.779
UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES	$ 1.744.484	$ 2.265.036	$ 1.895.616	$ 2.251.959	$ 2.468.158
PROMEDIO	$ 2.535.811	$ 2.652.254	$ 2.390.685	$ 2.787.101	$ 2.985.607

Fuente: Construcción de los autores partir de la información del OLE

3.2 Participación por género de los graduados y graduadas de programas de Maestría en Educación

En lo que respecta al género de los graduados y graduadas, la tendencia encontrada muestra que, en la mayoría de los casos, el porcentaje de las mujeres tituladas de los programas de Maestría en Educación supera al de los hombres en 15 puntos porcentuales, aproximadamente. Así, para el año 2013 el acumulado de graduados de la Universidad Javeriana correspondió a 63.8% mujeres y 36.2% hombres, en la Universidad Pedagógica Nacional el comportamiento fue de 55.9% mujeres y 44.1% hombres, en la Universidad Externado de Colombia el 69.3% lo ocuparon mujeres mientras que el 30.7% hombres. La Universidad del Tolima, a su vez, reportó el 59.0% de mujeres graduadas frente al 41.0% de

hombres. No obstante, se presentaron algunos casos donde las cifras muestran la proporción inversa: en la Universidad del Valle el 58.3% correspondió a hombres y el 41.7% restante a mujeres, en la Universidad de Caldas los hombres ocuparon el 52.5% mientras que las mujeres representaron el 47.5%. La Universidad de Cartagena, a su vez, presentó la menor diferencia toda vez que 51.2% correspondió a hombres y el 48.8% a mujeres, tal como se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3. Participación por Género (Cifras Acumuladas Años 2009-2013).

INSTITUCIÓN	Total Graduados	Hombres		Mujeres	
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	185	56	30,3%	129	69,7%
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	1484	654	44,1%	830	55,9%
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC	132	41	31,1%	91	68,9%
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	45	20	44,4%	25	55,6%
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA - UTP	189	78	41,3%	111	58,7%
UNIVERSIDAD DE CALDAS	259	136	52,5%	123	47,5%
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	593	215	36,3%	378	63,7%
UNIVERSIDAD DEL VALLE	391	228	58,3%	163	41,7%
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	123	63	51,2%	60	48,8%
UNIVERSIDAD DE NARIÑO	88	33	37,5%	55	62,5%
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	598	245	41,0%	353	59,0%
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	17	0	0,0%	17	100,0%
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	3898	1413	36,2%	2485	63,8%
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	539	235	43,6%	304	56,4%
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	1504	462	30,7%	1042	69,3%
UNIVERSIDAD DE LA SABANA	642	231	36,0%	411	64,0%
FUNDACION UNIVERSIDAD DEL NORTE - UNIVERSIDAD DEL NORTE	923	339	36,7%	584	63,3%
UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE	195	81	41,5%	114	58,5%
UNIVERSIDAD DE MEDELLIN	149	69	46,3%	80	53,7%
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	547	192	35,1%	355	64,9%
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	367	168	45,8%	199	54,2%
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-	164	64	39,0%	100	61,0%
UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES	1452	546	37,6%	906	62,4%
TOTALES	**14.484**	**5.569**	**38,4%**	**8.915**	**61,6%**

Fuente: Construcción de los autores partir de la información del OLE.

3.3 Ubicación laboral de los sujetos graduados de la Maestría en Educación de la UT

Durante los años del presente análisis, los sujetos graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima se desempeñaron, en empleos formales, principalmente en la región central y en la capital del país. Como puede observarse en la tabla número 4, durante el año 2009 el 73.3% de los graduados y graduadas se desempeñó en la región central, comprendida por los departamentos del Tolima, Huila y Quindío, y el 23.3% en Bogotá. Para los dos años siguientes -2010 y 2011-, la capital del país fue ganando representatividad en cuanto a la vinculación laboral, pues se ubicó en 26.1% y 33.0% respectivamente, hasta que para el año 2012 ascendió al 36.5%, frente a la región central, que pasó del 73.3% en 2009 al 58.8%. Otras regiones como la oriental, Atlántico, el Valle y Antioquia ocuparon números mínimos de personas graduadas. Durante el año 2013, un porcentaje superior al 80.7% de los individuos graduados se ubicó laboralmente en la zona central del país, mientras el 14.4% se empleó en la región oriental de Colombia y el 3.7% en la capital del país. Este cambio obedece, entre

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 235-246, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

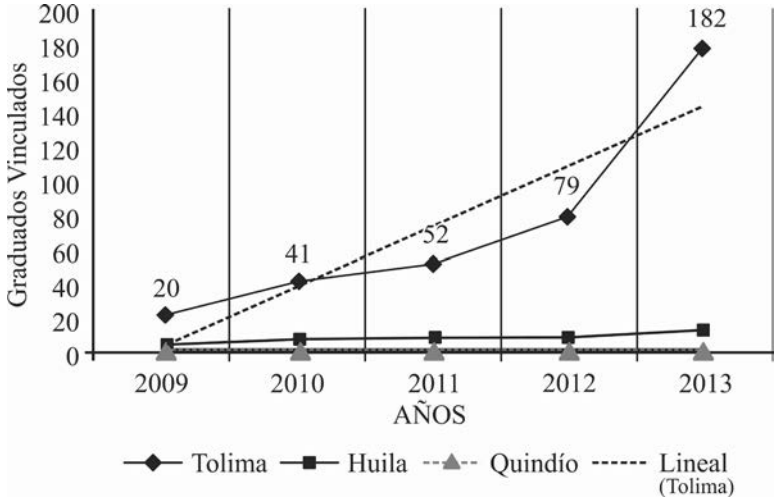
otros aspectos, a la ampliación progresiva de la oferta académica en la región central, lo que ha presionado el incremento en las vacantes laborales, haciendo que los graduados y graduadas no migren hacia la capital del país.

REGIÓN	2009		2010		2011		2012		2013	
Bogotá D.C.	7	23,3%	18	26,1%	31	33,0%	54	36,5%	9	3,7%
Central	22	73,3%	47	68,1%	60	63,8%	87	58,8%	196	80,7%
Oriental	1	3,3%	3	4,3%	0	0,0%	2	1,4%	35	14,4%
Valle	0	0,0%	1	1,4%	1	1,1%	1	0,7%	2	0,8%
Antioquia	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	1	0,7%	1	0,4%
Atlántica	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%
Sin clasificar	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%	0	0,0%
TOTALES	**30**	**100,0%**	**69**	**100,0%**	**94**	**100,0%**	**148**	**100,0%**	**243**	100,0%

Fuente: Construcción de los autores partir de la información del OLE.

De manera similar, es importante mencionar los departamentos de la región central del país con mayor vinculación laboral para los sujetos graduados de la Maestría en Educación, como se puede apreciar en el gráfico 2. Aunque hay una alta concentración de los individuos graduados vinculados laboralmente en el Tolima y particularmente en la capital del departamento (129 individuos graduados), es importante destacar que 24 de los 47 municipios del departamento vincularon durante el año 2013 al menos a un individuo graduado de la Maestría.

Gráfico 2. Ubicación Laboral en la Región Central.



Fuente: Construcción de los autores a partir de la información del OLE.

3.4 Actividades de desempeño laboral de los sujetos graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima

Entre los años 2009 y 2013, los sujetos graduados de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima se desempeñaron principalmente en actividades relacionadas con la educación, como es de esperar. Sin embargo, es importante destacar que un importante porcentaje de los graduados y graduadas se desempeñaron, durante los primeros cuatro años del estudio, en actividades relacionadas

con los servicios auxiliares a la intermediación financiera -asesoría financiera, corretaje hipotecario, fondos de garantías, evaluación del riesgo-, ya que su formación de base corresponde a ciencias económicas y administrativas, situación que se modificó sustancialmente para el año 2013, como puede apreciarse en la tabla 5, ya que las personas graduadas pasaron a vincularse a actividades clasificadas como: administración pública, defensa y seguridad social (64%); a este grupo pertenece la administración del sistema educativo, es decir, lo relacionado con las normas, los exámenes y los programas de estudio.

Tabla 5. Actividades de Desempeño Laboral.

Actividades de desempeño laboral	2009		2010		2011		2012		2013	
Educación	17	56,7%	5	7,2%	51	54,3%	50	33,8%	59	24%
Servicios auxiliares a la intermediación financiera	6	20,0%	16	23,2%	29	30,9%	50	33,8%	0	0%
Servicios sociales y de salud	1	3,3%	1	1,4%	2	2,1%	4	2,7%	10	4%
Actividades inmobiliarias y empresariales	0	0,0%	2	2,9%	1	1,1%	7	4,7%	9	4%
Administración pública, defensa y seguridad social	0	0,0%	3	4,3%	0	0,0%	6	4,1%	156	64%
Comercio al por mayor y al por menor	0	0,0%	5	7,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	0%
Otras actividades de servicios comunitarios	0	0,0%	1	1,4%	6	6,4%	0	0,0%	0	0%
Construcción	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	3	1%
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	22	14,9%	0	0%
Agricultura, caza, silvicultura	0	0	0	0%	0	0%	0	0%	3	1%
Sin clasificar	6	20,0%	36	52,2%	5	5,3%	8	5,4%	2	1%
Totales	**30**	**100,0%**	**69**	**100,0%**	**94**	**100,0%**	**148**	**100,0%**	**243**	**100%**

Fuente: Construcción de los autores partir de la información del OLE.

Ahora bien, estos resultados halagadores, que en lo laboral y salarial están alcanzando los graduados y graduadas de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, podrían explicarse por algunos factores endógenos -la calidad misma del Programa- y otros exógenos -condiciones particulares del mercado laboral colombiano, en especial del educativo-. Respecto del primer tipo de factores, es necesario reconocer la fortaleza epistemológica que reciben los estudiantes de la maestría en ambas modalidades, con un mayor énfasis en el caso de los de la modalidad de investigación. Este bagaje sobre teorías fundantes del campo educativo y de la investigación educativa, abre para ellos muchas posibilidades dentro del sistema educativo, no solo a nivel de educación preescolar, básica y media, sino también en la educación superior, dado que muchos individuos egresados se mueven ya en la misma, sea en calidad de profesores y profesoras de planta o catedráticos, y no son pocos los casos conocidos de docentes, que con su título de maestría en educación de la Universidad del Tolima, pudieron aspirar y ganar concursos de planta en esta misma alma mater.

Aunado a lo anterior, la maestría otorga fortalezas grandes en cuanto a metodologías de la investigación educativa, y líneas que permiten profundizar en múltiples subdisciplinas que están contribuyendo a nivel mundial a cualificar el pensamiento y la acción sobre el campo educativo; tal es el caso de múltiples didácticas específicas -de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, del inglés, de la actividad física, de la lengua castellana-, de los estudios curriculares, de la gestión escolar, de los estudios en evaluación, entre otros. De esta manera, los sujetos graduados del programa tienen valores teóricos y metodológicos agregados, muy deseados en el entorno regional y nacional, para pensar y diseñar procesos de transformación frente a las problemáticas diversas del sistema educativo y de los sujetos de la educación, particularmente estudiantes y docentes.

Además, y dado que el decreto 1278 -en cuanto a la posibilidad de llegar a los sitiales más altos del escalafón docente- demanda formación doctoral, y los egresados y egresadas de la maestría en educación de la Universidad del Tolima poseen las fortalezas antes descritas, ello les permite postularse con confianza a programas doctorales en educación, uno de los cuales reside en la misma Universidad, incluso con posibilidades de avanzar en el conocimiento construido en sus trabajos de grado de maestría,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 235-246, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14115200815

particularmente -pero no exclusivamente- entre los individuos egresados de la modalidad de investigación.

4. Conclusiones

El seguimiento a sujetos graduados se constituye en una herramienta fundamental en el proceso de mejoramiento de condiciones tendientes a la excelencia académica, si se tiene en cuenta que el diseño e implementación de un proyecto de esta naturaleza se orienta al ofrecimiento de respuestas a las demandas de la sociedad, toda vez que el perfil de egreso y la formación alcanzada mediante el desarrollo del plan de estudios, deben corresponder con la práctica profesional. En consecuencia, se hace necesario el análisis del impacto del proyecto académico en relación con el monitoreo de la práctica profesional respecto del número de graduados y graduadas que desempeñan empleos formales, del nivel promedio de ingresos, de la distribución de la tasa de ocupación en relación con el género, de los sitios geográficos donde se ocupan las personas graduadas y las actividades económicas que desempeñan.

Bajo esta perspectiva analizamos el impacto laboral de los sujetos graduados de los programas de Maestría en Educación a nivel nacional, y así determinamos que la tasa de cotizantes -porcentaje de individuos graduados que se encuentran vinculados a empleos formales- es superior en este posgrado que en las maestrías que pertenecen a otras áreas del conocimiento. Este resultado probablemente se debe a que la gran mayoría de los aspirantes a los programas de Maestría en Educación se encuentran vinculados laboralmente y son motivados por el ascenso laboral, mientras que un importante número de quienes ingresan a posgrados en otras áreas del conocimiento lo hacen por necesidades relacionadas con la cualificación para acceder al mercado laboral. Pero la información anterior contrasta con el ingreso base de cotización, pues es menor en los sujetos graduados de los programas de Maestría en Educación que en los sujetos graduados de otras maestrías, fenómeno que se presenta a nivel nacional debido a condiciones estructurales de empleo, entre las que podemos mencionar los aumentos salariales anuales que, en términos generales, son más bajos para la educación que para otras áreas del conocimiento.

De manera particular, los graduados y graduadas de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima se desempeñaron, durante los años de análisis, principalmente en la región central del país constituida por los departamentos del Tolima, Huila, Quindío y Caldas, con alta concentración en el departamento del Tolima, como es de esperarse, dada la condición de la Universidad del Tolima como institución de carácter regional. Es importante mencionar que entre los años 2009 y 2012, la capital del país ocupó un importante número de graduados y graduadas de la maestría; sin embargo, el porcentaje de vinculación disminuyó considerablemente, pasando del 36.5% en el año 2012 al 3.7% en el 2013, diferencia que se trasladó al departamento del Tolima, donde la vinculación aumentó del 58.8% al 80.7%, y en la región oriental donde el porcentaje de vinculación ascendió del 1.4% al 14.4%.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados del estudio adelantado, es posible afirmar que el perfil de egreso de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima presenta una alta correspondencia con el campo de desempeño de las personas graduadas, toda vez que la educación y la administración del sistema educativo son las dos actividades con mayor porcentaje de sujetos graduados vinculados a empleos formales -24% y 64%, respectivamente-. En consecuencia, podemos establecer que existe una alta correspondencia entre las competencias[1] a que apunta el proceso académico y las demandas de la sociedad, y que por lo observado anteriormente la Maestría en Educación contribuye de manera decisiva a la cualificación de profesionales que tienen bajo su responsabilidad la educación de las futuras generaciones, no solo del Tolima, sino de departamentos circunvecinos.

1 La Maestría en Educación que tiene como componente principal la investigación, aportará curricularmente en la fundamentación pedagógica y formará en el liderazgo y ejecución de proyectos de investigación en los que se desarrollarán, además, las competencias científicas, comunicativas, interpretativas, argumentativas, propositivas y ciudadanas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

Lista de referencias

Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto.* Santiago de Chile: Naciones Unidas, División de Desarrollo Económico, Cepal. Recuperado de: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/24337/lcl2442e.pdf

Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Decreto 695 (1994). *Diario Oficial No. 41.303.* Bogotá, D. C.: Presidencia de la República de Colombia.

Jiménez, M. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, *2* (3), pp. 76-100. Recuperado de: https://ries.universia.net/article/view/45/movilidad-ocupacional-trayectorias-profesionales-egresados-maestrias-educacion-posgrado-educacion-universidad-autonoma-tlaxcala-uatx-

Manzo, L., Rivera, C. & Rodríguez, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Revista Educación Médica Superior, 20* (3) (En línea). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&nrm=iso. Acceso 13 de noviembre del 2011.

Maya, J. I. & Herrera, M. E. (2012). Aproximación al estado del arte sobre los estudios de desempeño de graduados de programas de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (36), pp. 127-157.* Recuperado de: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/374

Observatorio de la Universidad Colombiana (2008). *Egresados: los hijos desconocidos por la Universidad*. Recuperado de: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=430:egresados-los-hijos-desconocidos-por-la-universidad&catid=2:informe-especial&Itemid=199

Ramos, Y. (2013). *Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pp. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n3/e1.html

Sarzosa, M. (s. f.) *Docentes, salarios y resultados educativos.* Recuperado de: http://econweb.umd.edu/~sarzosa/ideas/TeaSal/TeacherWage_Final.pdf

Universidad del Tolima (2014). *Acuerdo 015. Políticas de graduados-Reforma.* Ibagué: Universidad del Tolima, Consejo Superior.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 235-246, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14115200815

Referencia para citar este artículo: Andradre-Gyllen, C., García-Ojeda, M. & Zambrano-Constanzo, A. (2016). Modelo Operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente, Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 247-260.

Modelo Operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente, Chile*

Claudio Andradre-Gyllen[**]
Investigador Fundación Consejo de Defensa del Niño-Codeni, Chile.

Mauricio García-Ojeda[***]
Investigador Universidad de La Frontera, Chile.

Alba Zambrano-Constanzo[****]
Universidad de La Frontera, Chile.

Artículo recibido en octubre 6 de 2014; artículo aceptado en diciembre 10 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En el artículo analizamos los principales resultados del diseño, implementación y evaluación de un modelo operativo de gestión de redes sociales, utilizando la metodología de investigación acción participante (IAP) en programas del sistema de responsabilidad penal adolescente, en la Región de Los Ríos, Chile. Los resultados evidencian cambios favorables en la gestión y en la estructura de la red de actores de los programas participantes. El modelo operativo de gestión de redes sociales nos permitió superar las actuales restricciones de articulación del sistema de responsabilidad penal adolescente, dando énfasis a la capacidad de los actores del sistema para desarrollar nuevas formas de coordinación territorial que favorezcan la integración social de los individuos jóvenes infractores de ley.*

Palabras clave: delincuencia juvenil, investigación acción participante, gestión de redes sociales, análisis de redes sociales (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Operating model for social media management in the Chilean Juvenile Justice System

• ***Summary (analytical):*** *This article analyzes the main results of the design, implementation and evaluation of an operational model for managing the use of social media in programs in the juvenile justice system in the Los Rios region, Chile. The authors used a participatory action research (PAR) methodology in programs within the institution. The results show favorable changes in the management and structure of social media by actors from the participating programs. The social*

---

* En este **artículo de investigación científica y tecnológica** presentamos resultados de la investigación "Estrategia ecosistémica especializada de intervención diferenciada para favorecer la integración psicosocial de adolescentes infractores de ley" realizada entre el 30 de abril de 2012 y el 30 de julio de 2013, en el marco del componente Redes y Comunidad del proyecto Fondef D08I-1205, Financiamiento: Conicyt, XVI Concurso Nacional de proyectos Fondef, iniciado el primer semestre de 2010 y finalizado el segundo semestre de 2013. Área: Otras Ciencias Sociales; subárea: interdisciplinaria.

** Sociólogo, Universidad de La Frontera, Chile. Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad de La Frontera, Chile. Investigador Departamento de Estudios, Fundación Consejo de Defensa del Niño, Codeni, Chile. Correo electrónico: candrade@codeni.cl

*** Trabajador Social, Universidad de La Frontera, Chile. Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional, Universidad de La Frontera, Chile. Doctor en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académico Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, investigador Centro de Investigaciones Sociales CIS-Sur, Universidad de La Frontera. Correo electrónico: mauricio.garcia@ufrontera.cl

**** Psicóloga, Universidad de La Frontera, Chile. Magíster en Ciencias Sociales Aplicada, Universidad de La Frontera, Chile. Doctora en Psicología Social, Universidad de Barcelona, España. Académica e investigadora Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera, Chile. Correo electrónico: alba.zambrano@ufrontera.cl

media management model overcomes the current restrictions in place in the juvenile justice system, emphasizing the capacity of stakeholders to develop new forms of territorial coordination that support the social integration of young offenders.

Key words: Juvenile delinquency, participatory action research, social media management, social media analysis (Social Science Unesco Thesaurus).

Modelo operativo de gestão de redes sociais para o Sistema Penal Adolescente, Chile

• ***Resumo (analítico):*** *No presente artigo foram analisados os principais resultados do projeto, da aplicação e da avaliação de um modelo operativo de gestão de redes sociais por meio da metodologia de pesquisa-ação em programas do sistema de responsabilidade penal adolescente na Región de Los Ríos, Chile. Os resultados mostraram mudanças favoráveis na gestão e na estrutura da rede de atores dos programas participantes. O modelo operacional de gestão das redes sociais permitiu superar as atuais restrições na articulação do sistema de responsabilidade penal adolescente, enfatizando a capacidade dos agentes do sistema em desenvolverem novas formas de coordenação territorial que visem favorecer a integração social dos jovens infratores da lei.*

Palavras-chave: delinquência juvenil, pesquisa-ação, gestão de redes sociais, análise de redes sociais (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Fundamentación

La Ley 20.084, de responsabilidad penal adolescente (en adelante RPA), implementada en Chile desde 2007, busca instalar un sistema de atención para adolescentes imputados o condenados por infracciones a la ley penal[1]. Para ello, proponemos operar desde una perspectiva integral y multinivel, diferenciada del sistema de las personas adultas y basada en un enfoque de derechos. Sin embargo, constatamos importantes dificultades para la reinserción de los individuos adolescentes sancionados, debido a la centralización del Servicio Nacional de Menores (en adelante Sename), a la falta de dinamismo de la oferta programática y al fraccionamiento institucional, lo que genera una sobre-intervención que impacta en las trayectorias de los sujetos adolescentes (Martínez, 2010).

Lo señalado se expresa en las tasas de reincidencia del sistema -54% año 2008, 55% año 2009 y 51% año 2010-, lo que lleva a cuestionar su efectividad para cumplir con los fines propuestos en la Ley (Zambrano-Constanzo, Muñoz & González, 2012). Superar esas deficiencias es posible mediante sistemas de acción diferenciados que implican el cumplimiento de objetivos, metas y la articulación entre diversos actores (Suk, 2007).

Desde la implementación de la ley, los actores del sistema han debido generar ajustes orientados hacia el trabajo colaborativo, evidenciando la falta de un modelo de gestión de redes sociales interorganizacionales, siendo constantes los déficit de coordinación y criterios comunes (Martínez, 2010). Considerando como cuestiones fundamentales de la política pública en esta área la movilización de recursos y la existencia de respuestas eficaces a los objetivos de responsabilización y reinserción social, el sistema requiere modelos ajustados a la realidad nacional, teniendo en cuenta las

1 La Ley RPA supone un trato diferencial a la población juvenil, otorgándole, además de las garantías penales y procesales comunes, un conjunto adicional de derechos y garantías. Se acogen a esta ley adolescentes de 14 a 17 años que hayan cometido algún delito establecido por la ley penal general, aplicándoseles sanciones privativas o no privativas de libertad que deben resguardar un conjunto de medidas que respondan a los principios de igualdad y protección (Berríos, 2011). Estas sanciones son aplicadas para el caso de medidas privativas de libertad o semi libertad por el Sename, en tanto aquellas que deben ser cumplidas en medio libre son ejecutadas por organismos colaboradores del Sename.

*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

particularidades del espacio local en que operan los programas, y dada la tendencia hacia una creciente interdependencia funcional entre los actores públicos y privados.

Asumiendo la relevancia de las redes sociales para la gestión de políticas públicas, en este artículo presentamos resultados de la investigación que tuvo por objetivo diseñar, implementar y evaluar un Modelo Operativo de gestión de redes sociales (en adelante M.O.) para favorecer la gestión de redes sociales de los programas RPA del medio libre, establecidos por la Ley RPA, es decir, Programa Servicio en Beneficio a la Comunidad (en adelante SBC)[2], Programa Libertad Asistida (en adelante PLA)[3], y Programa de Libertad Asistida Especial (en adelante Plae)[4] de la Región de Los Ríos, Chile[5].

Enmarcamos el presente estudio en el componente Redes y Comunidad del proyecto Fondef D08I-1205, cuyo objetivo fue generar una estrategia ecosistémica territorial y diferenciada para mejorar las oportunidades de integración psicosocial de las personas adolescentes que infringen la ley en las regiones de La Araucanía y Los Ríos, de Chile.

2. Gestión de redes sociales en política pública

La complejidad de los procesos asociados a la delincuencia juvenil, hace necesaria la convergencia de múltiples actores en las políticas públicas. Las lógicas verticales entre el Estado y la sociedad, basadas en la reglamentación y en la subordinación, resultan insuficientes para abordar tal complejidad, siendo necesaria una orientación hacia relaciones horizontales para favorecer la diversidad y el diálogo (Fleury, 2002). En este marco, el concepto de gobernanza refiere a este nuevo estilo de gobierno, caracterizado por un mayor grado de cooperación entre el Estado y actores no estatales (Natera, 2005), contexto en el cual es muy relevante la gestión territorial (Fleury, 2002).

Al adoptar la forma organizativa de coordinación social mediante redes sociales, la gobernanza opera desde redes de política, concebidas como interacciones estables entre actores vinculados a través de una estructura no jerárquica e interdependiente, operando como un sistema de coordinación social intermedio, orientado a responder a nuevas problemáticas sociales (Chaqués, 2004).

En este sentido, Klijn, Koppenjan & Termeer (1995, p. 439) definen las redes de políticas como “patrones más o menos estables de relaciones sociales entre actores mutuamente dependientes, que se forman alrededor de problemas políticos o grupos de recursos y cuya formación, mantenimiento y cambio es

2 El SBC busca desarrollar un proceso socioeducativo con el sujeto adolescente, que tenga impacto en su sentido de responsabilidad con respecto a su participación en infracciones a la ley penal y su integración social. En el proceso, el individuo adolescente es acompañado por un Delegado que realiza tareas de supervisión de actividades, control y seguimiento de las acciones de reparación (Sename, 2014).

3 El PLA se implementa a través de un plan de desarrollo personal, articulado en torno a servicios y programas específicos orientados a lograr la reinserción social de los adolescentes. El programa está a cargo de un Delegado, que tiene funciones de control, motivación y orientación y, además, de viabilizar el acceso del sujeto adolescente a programas y servicios, que incluyen actividades de carácter socioeducativo, de terapia y de educación en el sistema escolar formal (Ministerio de Justicia, 2005).

4 El Plae tiene por objetivo desarrollar un programa de intervención y supervisión intensivo, especializado y focalizado para evitar la mantención de conductas infractoras de ley y favorecer la integración social del adolescente. La sanción es desarrollada en el medio libre, en el cual la persona adolescente está bajo la sujeción de un Delegado, de quien recibe supervisión, orientación y acompañamiento. En este marco, el adolescente o la adolescente ingresará, según corresponda, a programas de educación formal, de capacitación laboral, de tratamiento o rehabilitación de drogas en centros acreditados, y de fortalecimiento del vínculo con su familia o con una persona adulta responsable (Sename, 2010).

5 La región de Los Ríos se ubica en el sur de Chile; su población estimada es de 366.727 habitantes (Mideso, 2014). Sobre su división político administrativa, tiene como capital la ciudad de Valdivia y como provincias Valdivia y Ranco. La primera tiene como capital Valdivia y además, incluye las comunas de Corral, Lanco, Los Lagos, Máfil, Mariquina, Paillaco y Panguipulli. La provincia de Ranco, tiene como capital La Unión y también incluye las comunas de Futrono, Lago Ranco y Río Bueno. Como antecedentes socioeconómicos regionales destaca que para el segundo semestre de 2013, la tasa de desocupación de la fuerza de trabajo fue de un 5.5%, y la tasa de cesantía fue de un 4.5% (INE, 2013). Además, un 5.2% de la población se encontraba en situación de pobre indigente, y un 13.6% era pobre no indigente (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015). En materia de educación, la tasa de alfabetismo del año 2011 fue un 5.3%, siendo mayor que la nacional (3.3%). Sobre la situación de niños, niñas y adolescentes, la población menor de 18 años correspondió, durante 2011, a un 26.3% de la población regional. Además, un 25.7% de ese segmento de población se encontraba en condiciones de pobreza (en comparación al 14.6% a nivel nacional), y entre ellos, un 4.9% estaba en situación de pobreza extrema. En el ámbito educacional, un 8% de quienes tenían entre 14 y 17 años, no asistía, durante 2011, a un establecimiento educacional (Mideso, 2013).

*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

obra de una serie de juegos", entendiendo por juegos las acciones continuas entre diferentes actores, realizadas con base en reglas que guían las decisiones y acciones. Las redes de políticas responden a la lógica de negociación y construcción de consensos, respetando la autonomía de los individuos participantes (Börzel, 1998).

3. Antecedentes para la construcción del Modelo operativo de gestión de redes sociales

Respecto a los modelos presentados a continuación, es pertinente considerar su estructura y procesos para el diseño del M.O, tomando en cuenta, especialmente, sus aciertos, hallazgos y nudos críticos. En la presente investigación definimos M.O como *una representación esquemática de un objeto o de un proceso (...) Es un esquema simplificador que está centrado en el cómo del funcionamiento de un sistema más bien que en el por qué. El modelo comporta entonces un enfoque pragmático: su función es la de construir una descripción que sea útil controlada por los éxitos y fracasos de su implementación en terreno.*

El M.O. de este estudio considera los resultados diagnósticos del componente de Redes y Comunidad del Proyecto Fondef D08I-1205, respecto a los contextos donde opera el sistema RPA. En dichos contextos, el problema fundamental es la incoherencia sistémica de los actores vinculados a los procesos de readaptación y reinserción social de los individuos jóvenes infractores (Zambrano-Constanzo, Muñoz & González, 2012), incoherencia referida a la falta de continuidad y complementariedad entre las instituciones y programas, así como al uso diferenciado de criterios para aplicar sanción e intervenir en el plano socioeducativo. Esto se expresa, por una parte, en decisiones discrecionales, que no se orientan en función de las necesidades de los adolescentes y sus contextos, y por otra, y desde una perspectiva más general, en un déficit de respuestas eficientes e integrales frente a problemas complejos, lo que se evidencia en duplicidad de funciones, ineficiencia en el uso de recursos y falta de coordinación.

Frente a lo anterior, proponemos como solución la integración del sistema mediante la utilización estratégica de los recursos institucionales y contextuales. Los modelos considerados como referencia son el Sistema Comunal de Prevención de Drogas (en adelante Sispco) del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (Senda), y el modelo "Chile Solidario" del Ministerio de Planificación (Mideplan).

El Sispco es una estrategia para la acción, sustentada en redes sociales comunales de prevención mediante la instalación de capacidades de formulación, gestión y evaluación de proyectos en los ámbitos institucional y comunitario (Conace, 2009). Propone una forma de organización del conjunto de agentes institucionales y comunitarios articulados en red.

En lo que respecta a las acciones que comprende el modelo, la secuencia de etapas orienta sobre cómo guiar el proceso, en coherencia con la metodología de la presente investigación. De la primera etapa, "*dinamización institucional*", tomamos elementos para la articulación en red de un conjunto de instituciones locales. El énfasis está puesto en el trabajo de motivación en torno a los postulados centrales del trabajo en red. De la segunda, "*dinamización reticular*", consideramos elementos para articular en red las organizaciones institucionales y comunitarias. Buscamos configurar redes sociales y las actividades centrales son: la convocatoria, la producción de encuentros en red entre actores, la realización de diagnósticos, la capacitación de actores y la elaboración de proyectos comunitarios de prevención. De la tercera etapa, "*dinamización comunitaria*", consideramos elementos para la elaboración de un plan y su ejecución de forma conjunta; y de la última etapa, denominada "*evaluación*", valoramos el objetivo de evaluar los resultados de la implementación y elaborar un nuevo plan de acción.

Del modelo "Chile Solidario" del Mideplan, consideramos la estructura organizacional para aunar criterios entre los niveles nacional, regional y local, logrando una mayor coherencia en la ejecución de la

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 247-260, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14116101214

política pública. A su vez, enfatizamos lo local, presentando elementos relevantes sobre la periodicidad de los encuentros, el liderazgo y la capacidad de responder a demandas. El modelo plantea la necesidad de que los proyectos que componen la oferta del programa "Chile Solidario", compartan objetivos específicos concordantes entre sí y criterios de elegibilidad uniformes, enfatizando una perspectiva integral del funcionamiento del sistema (Mideplan, 2004).

Para el logro de sus objetivos, "Chile Solidario" se orientó a alinear los programas y servicios sociales en función de objetivos claros: fortalecer el trabajo en red, fortalecer la institucionalidad territorial, disponer de información oportuna, y generar conocimiento con base en sus acciones. Dicho proceso se sustentó en la creación de estructuras que favorecen la coordinación nacional, regional y local, para entregar apoyo institucional, recomendar medidas para la operatoria y actuar como nexo con la oferta programática (Larrañaga & Contreras, 2010).

La evaluación del modelo señala que la red de protección social se constituyó según lo diseñado, aumentando la participación de actores públicos y privados de la prestación de servicios. Aunque se cumplió con el diseño provisto, existieron falencias operativas, específicamente: escasa claridad de los roles en la red, descoordinación entre los niveles (nacional, regional, local), déficit en flujos de información, coexistencia de interpretaciones respecto a lineamientos y objetivos, ausencia de mecanismos de participación y devolución de resultados (Sur, 2005). Por ello, las intervenciones no operaron sistémicamente, sino sectorialmente.

4. Hacia un modelo operativo de gestión de redes sociales

El M.O busca gestionar redes sociales mediante procesos reflexivos de los actores para modificar prácticas por medio de la acción concertada de actores, proveyendo orientaciones teóricas y metodológicas sobre los procesos relacionales identificados desde los modelos operativos reseñados, y desde elementos teóricos para la gestión de redes sociales, que permitan la identificación y potenciación de los recursos, con el propósito de dinamizar las redes sociales de actores públicos y privados orientados a resolver problemas complejos. En este marco, para la construcción del M.O planteamos aquí un diseño en dos tiempos con etapas recursivas, denominadas "situación inicial", T1, y "segundo momento", T2. Cada tiempo está compuesto por tres etapas: 1. "Diagnóstico-Línea Base"; 2. "Devolución-Problematización"; 3. "Definición de orientaciones, acciones, compromisos para mejorar la gestión de redes sociales y resultados". A continuación, describimos el diseño del M.O.

Etapa 1. "Diagnóstico-Línea de base": es la instancia en que se estudian problemas, necesidades y características de la gestión de redes sociales. Se determina la "situación inicial", saber qué se requiere cambiar y evaluar la intervención realizada. La línea base para la presente investigación se refirió a los siguientes componentes: "estructura y vínculos de la red social", "naturaleza de las relaciones sociales" y "gestión de la red social". Para cada uno de ellos, definimos dimensiones e indicadores, tal como se indica en las tablas 1, 2 y 3.

La evaluación del M.O la hicimos comparando la "situación inicial" (línea base), con un "segundo momento" (línea de comparación) (Cohen & Martínez, 2013). Con la evaluación buscamos determinar si se produjeron los efectos deseados en la gestión de redes sociales, y si esos efectos son atribuibles a la intervención (Baker, 2000). Un requisito para la evaluación es definir claramente los indicadores, permitiendo tener una visión de los cambios en su conjunto (Scoppetta, 2006).

Etapa 2. "Devolución-problematización": la participación es una variable clave. En esta etapa presentamos los resultados del diagnóstico, que es fruto del trabajo conjunto de los actores, donde la acción y reflexión se retroalimentan mutuamente. En la lógica de la IAP, la reflexión orienta y ordena la acción, y la acción produce cambios y transformaciones. En esta etapa se procura la apertura a todos los puntos de vista sobre la problemática y objetivos definidos, devolver los resultados del diagnóstico y recoger propuestas de acción,

*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

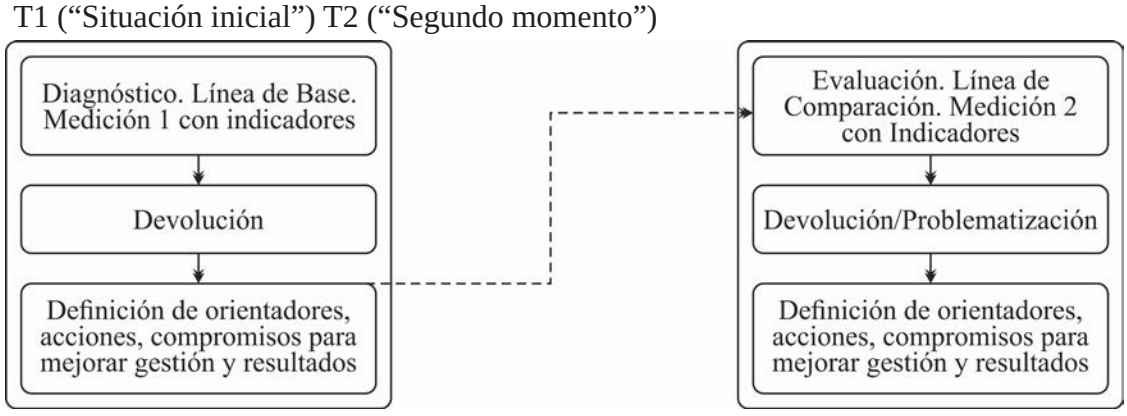
que son debatidas y negociadas. La devolución de resultados y su debate permite articular la reflexión sustantiva sobre el diagnóstico y sobre la definición de líneas de acción.

Etapa 3. "Definición de orientaciones, acciones y compromisos para mejorar la gestión de redes sociales y resultados". Aquí realizamos la identificación de necesidades, la jerarquización de su importancia y el establecimiento de un plan de acción. En relación con la implantación del curso de acción en el desarrollo de la investigación, buscamos implicar al mayor número de participantes, considerando el tipo de tareas, el nivel de adiestramiento y el plan de intervención (León & Montero, 2003). Lo anterior da lugar a la etapa de cierre, que consiste en implementar el plan de acción, y luego realizamos la evaluación de los resultados del plan de acción.

Descritas las etapas del M.O (ver Figura 1), es relevante señalar que la etapa de "definición de orientaciones, acciones, y compromisos para mejorar la gestión y resultados", da pie a la primera etapa de T2, en la que se obtiene valores para medir los mismos componentes y sus dimensiones e indicadores, utilizando las mismas técnicas que en T1. En esta primera etapa de T2 realizamos una medición y comparamos los valores con T1, evaluando el impacto del M.O y buscando responder interrogantes que planteamos en el presente estudio: ¿cómo gestionan y operan territorialmente las redes sociales?, ¿qué fortalezas y debilidades existen en estos procesos? y ¿qué características tienen dichas redes?

La descripción de M.O hasta aquí realizada, la sintetizamos en la siguiente figura:

Figura 1. *Modelo operativo de gestión de redes sociales.*



Fuente: *elaboración propia.*

5. Gestión de redes sociales en política pública, recursos para su medición

Uno de los ámbitos considerados para evaluar la gestión es la "estructura de la red social", para lo cual consideramos dimensiones e indicadores desde la teoría de redes sociales. Un grupo de indicadores sobre la relevancia de los actores es el *prestigio*. Un actor tiene *prestigio* si muchos otros declaran conectarse con él. Una medida de *prestigio* es el *indegree*, es decir, el número de conexiones directas que otros indican tener con un actor. Otra medida es el *bonacich´s power*: un actor tiene poder relacional cuando tiene muchas conexiones con otros, quienes a su vez, tienen pocas conexiones (Wasserman & Faust, 2013).

Respecto a la estructura de la red, son relevantes los *puntos de corte* (*cut point*) y los *puentes* (*bridge*). Si al eliminar un actor, las redes sociales quedan desconectadas, ese actor era un *punto de corte* y, por ello, el actor en cuestión tiene un papel de intermediario en la red. Si se elimina una conexión entre dos puntos y la red social resultante queda desconectada, esa conexión representa un *puente*. Además, la identificación de los actores más importantes de las redes sociales es uno de los ejes centrales del análisis de redes sociales. En este marco, el *betweenness* mide el grado en que un actor

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 247-260, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14116101214

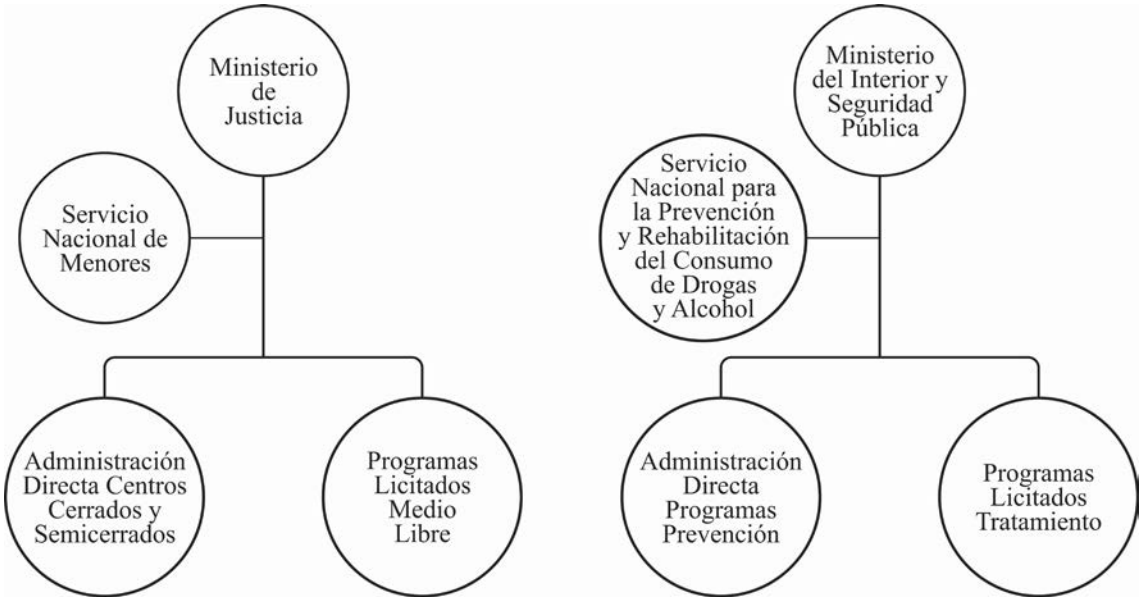
está situado entre los actores de la red, y quienes tienen esa posición son intermediarios importantes, estableciendo caminos de interacción entre actores no directamente conectados (Rodríguez, 2005).

La *cohesión*, que es una propiedad de la estructura de la red referida al grado de conexiones entre los actores, puede analizarse desde una perspectiva global, a través de la *densidad*, y desde una perspectiva local, por medio de los *cliques*. La *densidad* es la proporción entre el número conexiones existentes en la red y el total de conexiones posibles entre todos los nodos. Los *cliques* son subgrupos de tres o más actores directamente conectados (Wasserman & Faust, 2013). Respecto al tipo de conexiones de la red, es decir, el contenido relacional, centramos la atención en la eficiencia de las *relaciones transaccionales*, definidas como intercambio y control sobre elementos físicos y simbólicos, y en la conflictividad de las *relaciones de comunicación*, entendidas como canales de transmisión de mensajes (Rodríguez, 2005).

6. Método

Los participantes en la investigación fueron actores de los Programas RPA de medio libre del Consejo de Defensa del Niño, y actores relevantes para los procesos de readaptación y reinserción social de los sujetos adolescentes infractores de ley (Sename y Senda) de la Región de Los Ríos. Para contextualizar los niveles jerárquicos y las dependencias administrativas de los individuos participantes, brevemente señalamos que el Sename es un organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia. Para su labor, el Servicio cuenta con centros de privación de libertad de administración directa y con una red de colaboradores acreditados para la administración de medidas no privativas de libertad, que postulan a licitaciones públicas, las que, una vez adjudicadas, les permiten implementar programas como el SBC, PLA y Plae antes reseñados. Por su parte, el Senda, radicado en el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, es la entidad responsable de elaborar las políticas de prevención del consumo de drogas y alcohol, mediante la administración directa de programas de prevención, así como de programas licitados de tratamiento, rehabilitación y reinserción social ejecutados mediante convenio de colaboración técnica y de transferencia de recursos para programas de adolescentes infractores de ley. Sintetizamos en la figura 2 la organización administrativa señalada:

Figura 2. *Niveles jerárquicos y programas asociados Senda y Sename.*



Fuente: *elaboración propia.*

*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

En cuanto a los métodos utilizados en la investigación, incluimos métodos cuantitativos y cualitativos, y además un enfoque participativo, según lo antes señalado. Sobre las técnicas de recolección de información, en la etapa 1 del M.O ("Diagnóstico-Línea Base"), utilizamos, en primer lugar, un cuestionario generador de nombres, con el fin de obtener información sobre el componente de la línea de base llamado "estructura y vínculos de la red social". En segundo lugar, aplicamos una encuesta para disponer de información sobre los componentes "naturaleza de las relaciones sociales" y "gestión de la red social". En la etapa 2 ("Devolución-Problematización"), realizamos talleres participativos, entrevistas y observación participante, y en la etapa 3 ("Definición de orientaciones, acciones, compromisos para mejorar la gestión de redes sociales y resultados"), hicimos un Dafo, talleres participativos, entrevistas y observación participante. Respecto a las técnicas de análisis de información, procesamos la obtenida desde las entrevistas y talleres a través de análisis de contenido. La información relacional disponible desde el cuestionario generador de nombres, la estudiamos mediante análisis de redes sociales asistido por el software Ucinet 6. Finalmente, la información obtenida a través de las encuestas, la analizamos a través de estadísticas descriptivas, específicamente, por medio de distribuciones porcentuales.

En lo referente al cuestionario generador de nombres, en T1, lo aplicamos a 3 directores, 4 jefes técnicos, 15 delegados, 1 profesional de apoyo y 1 encargado clínico. En T2, aplicamos el instrumento a 4 directores, 5 jefes técnicos, 16 delegados, 2 encargados clínicos y 1 profesional de apoyo. Las encuestas las aplicamos a 4 directores, 3 jefes técnicos, 7 delegados de Programas RPA Medio Libre, la directora y jefe técnico del Centro de Internación Provisoria y Régimen Cerrado del Sename, además del encargado clínico del Centro de Tratamiento de Drogas Ambulatorio de Senda. A los talleres participativos asistieron 220 profesionales de los Programas RPA Medio Libre.

Sobre los resguardos éticos, además de considerar todos los protocolos necesarios, devolvimos la información producida, por medio de informes emitidos a las direcciones de cada programa participante, y la problematizamos en jornadas de trabajo.

7. Presentación de resultados

Los resultados que exponemos a continuación, dan cuenta de la evaluación del M.O. Como lo señalamos en la página 8, la evaluación del M.O la realizamos comparando los resultados obtenidos desde la medición en la etapa 1, "Diagnóstico-Línea Base", en T1 con los obtenidos en la etapa 1 en T2. Los resultados presentados son de tipo cuantitativo y se refieren a la medición de los componentes de la línea base antes identificados, es decir, "estructura y vínculos de la red social", "naturaleza de las relaciones sociales" y "gestión de la red social". Estos resultados los detallamos en relación con cada programa participante.

Tabla 1. *Estructura y vínculos de la red social.*

DIMENSIONES	INDICADORES	PLAE VALDIVIA		PLAE RANCO		PLAE PANGUIPULLI		SBC	
		Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2
Prestigio	InDegree (p)	1,72	2,49	1,94	1,24	1,53	1,46	1,19	1,1
	B. Power (p)	12,18	2,62	19	1,29	31	35,8	12,8	40,33
Conectores de la red	Cut Point (n)	9	10	5	5	4	5	4	3
Tamaño red	Nodos (n)	79	151	49	123	81	124	54	111
Capacidad transmisión	Bridge (n)	6	9	5	5	4	4	5	3
Control de interacción	Betweenness (p)	12,04	8,57	3,02	2,03	2,42	3,11	4,89	1,33
Cohesión global	Densidad (%)	2,17	1,64	4	1	1,90	1,17	2,50	0,90
Cohesión local	Cliques (n)	33	54	22	22	25	31	5	23

Fuente: *elaboración propia.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 247-260, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

Como lo indicamos en la figura 1, respecto al componente "estructura y vínculos de la red", específicamente, en relación con la dimensión "prestigio", observamos un aumento en el promedio del *indegree* en el Plae Valdivia en T2, lo cual contrasta con el resto de los programas, en los cuales disminuyó el promedio de *indegree* en T2 respecto a T1. El promedio del *B. Power* se redujo en el Plae Valdivia y Ranco, y se incrementó en Plae Panguipulli y SBC.

En el caso Plae Valdivia, el aumento del promedio de *indegree* afectó negativamente la gestión, porque ciertos actores tuvieron predominio en la red. Respecto al *B. Power,* ocurre que, si bien aumentaron los actores centrales en T2, el *prestigio* de los actores con los cuales interactuaban fue menor. Los cambios se debieron al trabajo de posicionamiento generado por el Plae Valdivia, que produjo la emergencia de líderes en el equipo. En relación con el Plae Ranco, con el Plae Panguipulli y con SBC, disminuyó el *indegree* en T2, lo cual se evalúa positivamente, porque se conformó una red interorganizacional con mayor horizontalidad, producto de las instancias de trabajo grupal, desarrollo de talleres y reuniones de equipo. El aumento del promedio de *B. Power* en Plae Panguipulli y SBC en T2, se evalúa negativamente para la gestión, y obedeció a la dispersión geográfica en la que intervienen los programas. Es decir, un profesional a cargo de un territorio, comuna o localidad, capturó a los actores de dicho sector, aumentando su *B. Power*.

Respecto a la dimensión "conectores de la red", medida por el número de *puntos de corte*, se observa un aumento en Plae Valdivia y Panguipulli, una disminución en la red SBC y en el Plae Ranco no hubo variación T1-T2. Lo anterior se evalúa positivamente, porque el incremento de los *cut point* es leve, si se considera el aumento de nodos de la red, lo cual implica que las redes sociales de los programas tienen menos riesgo de corte en T2; por lo tanto, el nivel de conexión de la red social fue mayor.

En cuanto a la dimensión "capacidad de transmisión de información", medida por el número de *puentes*, estos aumentaron en Plae Valdivia y Panguipulli, no variaron en Plae Ranco y fueron menos en SBC, y en este último caso se debió a la complejidad de la oferta, que evidenció dificultades por déficit de recursos humanos y financieros, dada la amplia cobertura.

Sobre la dimensión "control de las interacciones", medida con el promedio de *betweenness*, hubo una baja en Plae Valdivia, Ranco y SBC, excepto en el Plae Panguipulli, donde subió. Esto se evalúa positivamente, porque las relaciones fueron más horizontales y heterogéneas, permitiendo el intercambio más fluido entre los participantes. En el Plae Panguipulli, la dispersión territorial y el déficit de recursos humanos y financieros, favoreció el aumento de actores con fuerte poder de intermediación, debido a la captura de la red local. Presentamos a continuación las dimensiones de *cohesión* global y local, cuyos indicadores son *densidad* y *cliques* respectivamente:

1. Para Plae Panguipulli, en T1, el valor de la *densidad* fue 1.9%, evidenciando una *cohesión* global muy baja. En relación con la *cohesión* local, expresada a través de *cliques*, encontramos 25 de ellos, tratándose de una red social con alta *cohesión* local. En T2, el valor de la *densidad* fue de 1,17%, disminuyendo levemente comparada con T1, lo cual se explica por el incremento de actores (84 en T1 y 124 en T2). Sobre los *cliques*, encontramos 31, aumentando la *cohesión* local, lo que se evalúa positivamente, porque potenció el trabajo del equipo, fortaleciendo la coherencia interna. Respecto a la *densidad*, la complejidad de la oferta programática planteada a nivel provincial impidió mayor conectividad entre los actores.

2. El Plae Ranco tuvo una *densidad* de 4% en T1, porque es una red con muy baja *cohesión* global. Sobre la *cohesión* local, identificamos 22 *cliques*, siendo una red con alta *cohesión* local. En relación con los resultados de T2, el valor de la *densidad* fue de 1,17%, disminuyendo en relación con T1, lo cual se explica por el aumento de los actores (49 en T1 y 123 en T2). Al analizar la *cohesión* local, encontramos 22 *cliques*, continuando con alta *cohesión* local, pese a la implicación de más actores.

Si bien la *cohesión* global es baja, se destaca como positiva la *cohesión* local alcanzada por el programa. Los profesionales participaron activamente en la reflexión sobre la gestión, tomando decisiones estratégicas para posicionarse a nivel provincial. Dicha apuesta quedó reflejada en el número de actores

que componen la red en T2, con relación a T1; sin embargo, dada la dispersión geográfica y diversidad de actores, no fue posible revertir la baja *densidad*. Al igual que en Plae Panguipulli, son necesarias estructuras intermedias que faciliten la integración de la red.

3. Plae Valdivia presentó un valor de *densidad* de 2,17% en T1, siendo una red social con muy baja *cohesión* global. Sobre la *cohesión* local, expresada en *cliques*, se detectaron 33 para T1. Se trató de una red con alta *cohesión* local, contrastada con la baja *densidad* detectada. El valor de la *densidad* en T2 fue 1,64%, disminución que se debió al aumento de los actores (79 en T1 y 151 en T2). Respecto a la *cohesión* local, encontramos 54 *cliques*, evidenciándose una alta *cohesión* local, lo que se evalúa positivamente, porque el equipo aumentó la *cohesión* local. Si bien territorialmente difirió de los programas antes descritos por tener cobertura comunal, la gran cantidad de usuarios implica desafíos para un trabajo interno coherente, focalizándose durante la implementación del M.O en potenciar el trabajo en equipo, mediante talleres participativos y aumentando el número de encuentros de reflexión sobre la gestión.

4. El programa SBC en T1 presentó un valor de *densidad* 2,50%, siendo una red social con muy baja *cohesión* global. La *cohesión* local es baja, porque se contaron 5 *cliques*. En relación con T2, el valor de la *densidad* bajó a 0,9%, debido al aumento significativo de actores. Esta red social pasó de tener 54 actores en T1 a 111 en T2, tiempo que dio cuenta de un cambio, pues se observó una alta *cohesión*, con 23 *cliques*. Los cambios señalados implicaron movilizar recursos de los actores en tiempos acotados a distintos sectores de la región. Destaca el aumento de la *cohesión* local, por el incremento de espacios de reflexión, participación en talleres y jornadas. Respecto a la *densidad*, son necesarias estructuras que aumenten la *cohesión* global; sin embargo, el déficit de recursos y la carga administrativa podrían dificultarlo.

A partir del análisis de la dimensión "naturaleza de las relaciones", podemos señalar que en el Plae Valdivia hubo una disminución en T2 respecto al indicador de conflictividad, y un aumento en el grado de eficiencia. En Plae Ranco, el indicador grado de conflictividad se mantuvo sin diferencias significativas, lo cual difiere con el grado de eficiencia, donde se observó un aumento en T2 y una disminución de la percepción de mediana eficiencia. En el Plae Panguipulli se redujo el grado de conflictividad. En el programa SBC aumentó la percepción de conflicto y la percepción de ineficiencia. Resumimos lo señalado en la tabla 2:

Tabla 2. *Naturaleza de las relaciones sociales.*

DIMENSIÓN	INDICADORES	Tiempo 1			Tiempo 2		
Naturaleza de las relaciones		Nula	Medio	Alto	Nula	Medio	Alto
PLAE VALDIVIA	Grado de conflictividad	96,2	3,79	0	99,33	0,66	0
	Grado de eficiencia	0	44	56,6	3,9	17,88	78,14
PLAE RANCO	Grado de conflictividad	91,84	8,16	0	91,6	8,94	0
	Grado de eficiencia	0	10,2	89,8	0	8,94	91,6
PLAE PANGUIPULLI	Grado de conflictividad	98,77	1,23	0	99,2	0	0,8
	Grado de eficiencia	0	13,58	86,42	0	9,67	90,33
SBC	Grado de conflictividad	98,15	1,85	0	91,9	6,3	1,8
	Grado de eficiencia	0	3,7	96,3	3,6	23,42	72,98

Fuente: *elaboración propia.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 247-260, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

Referente al ámbito "gestión de la red", y específicamente respecto a las "condiciones de operación", aumentó el porcentaje de cumplimiento de los indicadores en todos los programas participantes. Dicho aumento tiene relación con indicadores positivos en T2, a diferencia de T1 sobre la existencia de mandatos formales, voluntad política y valoración de lo contextual. En el indicador "existencia de un rol formalmente asignado para la gestión de redes sociales", no se registró variación en 3 de los programas.

La dimensión "planificación para la gestión" presentó cambios significativos en todos los programas, siendo en Plae Ranco y Plae Panguipulli donde observamos valores positivos para todos los indicadores. En T1, todos los programas presentaron indicadores negativos respecto a la "planificación para la gestión". Comparando ambos tiempos, logramos detectar que los procesos participativos posibilitaron cambios en las dinámicas de los equipos, lo cual contribuyó a la planificación.

Sobre la dimensión "coordinación", tres de los programas presentaban en T1 el 50% o más de indicadores favorables, y en SBC constatamos una menor presencia de indicadores favorables para T1 y T2; sin embargo, aumentó el porcentaje en T2. Cabe destacar que los programas que presentaban más del 50% de indicadores favorables para la coordinación, lograron el 100% en T2, siendo SBC la excepción, respecto al cual influyó la dispersión territorial. La especificidad en las funciones y delimitación del rol en los programas Plae influyó favorablemente en el cumplimiento de indicadores para la "coordinación".

Respecto a la dimensión "reflexividad y potenciación de la red", tres programas lograron un 100% de los indicadores de T2 respecto a T1, cuando los programas no presentaban ningún indicador favorable. El programa Plae Valdivia tuvo un 75% de los indicadores favorables, siendo el indicador "existencia de generación de conocimiento a partir de los propios actores" el que no se cumplió en T2, lo que puede explicarse por la gran cantidad de funcionarios del programa en relación con los otros programas del estudio, lo cual implica mayores niveles de coordinación para el logro del indicador.

Tabla 3. *Gestión de la red social.*

DIMENSIONES	PLAE VALDIVIA		PLAE RANCO		PLAE PANGUIPULLI		SBC	
	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2
Condiciones de operación (%)	12,5	75	12,5	87,5	37,5	87,5	25	87,5
Planificación para la gestión (%)	0	66,7	0	100	0	100	0	66,7
Coordinación (%)	50	100	66,7	100	50	100	33,3	66,7
Reflexividad y potenciación de la red (%)	0	75	0	100	0	100	0	100

Fuente: *elaboración propia.*

8. Discusión

Con base en los resultados de la matriz de indicadores para la gestión de redes sociales, al comparar T1 y T2 observamos cambios significativos en las distintas dimensiones. Por lo tanto, respecto a la evaluación del M.O, concluimos que la utilización de metodologías participativas, como la IAP, en la cual se sustenta, produjo efectos positivos. La participación

como proceso abierto de construcción social puede transformar la realidad mediante la activación de procesos reflexivos, fortaleciendo el proceso creativo y valorizando aportes de los actores (Zambrano-Constanzo, 2007), específicamente generando conciencia sobre la relevancia de las redes sociales para abordar los complejos fenómenos sociales (Suk, 2007).

Generar espacios de encuentro entre los diversos actores potencia la configuración de relaciones horizontales clave para la gestión de las redes sociales interorganizacionales, donde todos los actores puedan aportar, generando sinergia en las decisiones tomadas sobre los desafíos que implica la ejecución de la política pública (Luna & Velasco, 2005), como la referida a la aplicación de la ley RPA.

Dado que, como forma de coordinación, las redes sociales son frágiles (Chaqués, 2004), se hizo especialmente relevante generar la formalización de los vínculos durante la implementación del M.O, por medio de protocolos de acción, convenios y mesas de trabajo con los diversos actores, buscando la estabilidad de la red (Natera, 2005). El ciclo continuo del M.O, basado en la IAP, permitió constatar déficits, al evaluar la gestión de la red e implementar soluciones para optimizar su funcionamiento, a fin de continuar con los procesos impulsados (Rubio & Varas, 2004). Estos hallazgos coinciden con los señalados en la literatura, pues la participación de los actores, la reflexividad, una orientación hacia relaciones horizontales que propicie la diversidad y el dialogo, son fundamentales para la activación y permanencia en el tiempo de las redes sociales (Fleury, 2002).

Favorecer la gestión de las redes sociales ofrece grandes posibilidades frente a los desafíos de la reinserción social de los sujetos adolescentes infractores, donde deben confluir actores públicos y privados. Es necesario -dada la incoherencia que presenta el sistema RPA-, generar espacios para la reflexión y potenciación del trabajo en redes sociales, rescatando el conocimiento de cada actor para lograr los objetivos de la ley RPA. En este sentido, en el estudio constatamos un fortalecimiento de la red, haciéndola más heterogénea en T2, a través de la incorporación de nuevos actores de diversa jerarquía. Una mayor participación de las instituciones regionales y locales será clave para mejorar la gestión de las redes sociales, logrando que los actores locales acepten integrar el proyecto y lo sientan como propio, aspecto clave para avanzar hacia estructuras de gobernanza territorial.

Finalmente, un M.O eficiente para fortalecer la gestión de redes sociales debe contener un fuerte componente participativo, y considerar los distintos niveles jerárquicos. Requiere, además, evaluar dicha gestión (Blanco & Gomá, 2003). La evaluación de línea de base ha sido útil en el M.O para observar el impacto de los procesos desarrollados y tener elementos para la toma de decisiones.

Sobre las limitaciones del estudio, en primer lugar, la insularidad con la que operan los programas de la ley RPA atenta contra el desarrollo de iniciativas participativas de fortalecimiento local. Es evidente la falta de estructuras intermedias, tales como mesas de trabajo, equipos de gestión y coordinadores de redes sociales que faciliten las comunicaciones y dinamicen la gestión en red. A su vez, la constante presión por el cumplimiento de metas desde los niveles centrales de Sename, limita la autonomía de los actores locales en torno a la planificación y toma de decisiones. Por ello, queda planteada la propuesta para seguir indagando respecto a la potencialidad de la gestión de redes sociales para impactar favorablemente en la ejecución de las políticas públicas. El caso de los programas RPA de la Región de Los Ríos, dio luces favorables al respecto, abriendo la discusión en relación a la implementación del M.O de gestión de redes sociales y su contribución a la coherencia del sistema RPA.

Lista de referencias

Baker, L. (2000). *Evaluación de impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Manual para profesionales*. Washington: Banco Mundial.

Berríos, G. (2011). La ley de responsabilidad penal del adolescente como sistema de justicia: análisis y propuestas. *Política Criminal, 6 (11), pp. 163-191*.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 247-260, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015). *Indicadores socio-demográficos Región de Los Ríos.* Recuperado de: http://siit2.bcn.cl/nuestropais/region14/indica.htm

Blanco, I. & Gomá, R. (2003). Gobiernos locales y redes participativas: retos e innovaciones. *Revista del Clad Reforma y Democracia, 26, pp. 75-100.*

Börzel, T. (1998). Organizing Babylon: On the different conceptions of policy networks. *Public Administration, 76, pp. 253-273.*

Chaqués, L. (2004). *Redes de políticas públicas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cohen, E. & Martínez, R. (2013). *Manual formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales.* Recuperado de: http://www.eclac.org/dds/noticias/paginas/8/15448/Manual_dds_200408.pdf.

Conace (2009). *Serie intervención territorial*: *Modelo de intervención en sectores focalizados vulnerables al consumo y tráfico de drogas.* Santiago de Chile: Conace.

Fleury, S. (2002). El desafío de la gestión de las redes de políticas. *Instituciones y Desarrollo, 12-13, pp. 221-247.*

INE (2013). *Informe Económico Regional.* Abril-Junio 2013. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/territorio/iner/2013/IER_II_trimestre_2013.pdf

Klijn, E., Koppenjan, J. & Termeer, K. (1995). Managing Networks in the Public Sector: a Theoretical Study of Management Strategies in Policy Networks. *Public Administration, 73 (3), pp. 437-454. Doi: 10.1111/j.1467-9299.1995.tb00837.x.*

Larrañaga, O. & Contreras, D. (2010). *Chile Solidario y Combate a la Pobreza.* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Chile. Recuperado de: http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2012/2010_1.pdf.

León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Alianza.

Luna, M. & Velasco, J. (2005). Confianza y desempeño en las redes sociales. *Revista Mexicana de Sociología, 67 (1), pp. 127-162.*

Martínez, J. (2010). *Informe de diagnóstico de la implementación de la Ley 20.084, Junio 2007- Marzo 2010.* Santiago de Chile: Sename.

Mideplan (2004). *Conceptos fundamentales sistema de protección social Chile Solidario del Gobierno de Chile.* Santiago de Chile: Mideplan. Recuperado de: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_170.pdf.

Mideso (2013). *Resultados Regionales Encuesta Casen 2011: Región de Los Ríos*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/XIV_LosRios_oct13.pdf

Mideso (2014). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional año 2011.* Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=84&a=2011

Ministerio de Justicia (2005). Ley 20.084. *Sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal.* Recuperado de: file:///D:/Users/Maury/Downloads/LEY-20084_07-DIC-2005%20(1).pdf

Natera, A. (2005). Nuevas estructuras y redes de gobernanza. *Revista Mexicana de Sociología, 67 (4), pp. 755-791.*

Rodríguez, J. (2005). *Análisis estructural y de redes*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.

Rubio, M. & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

Sename (2010). *Programa de Libertad Asistida Especial. Orientaciones Técnicas*. Santiago de Chile: Departamento de Justicia Juvenil, Sename. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/20084/Anexo_1_Base_Tecnica_OOTT_PLE_definitivas.pdf

Sename (2014). *Bases Técnicas Servicio en Beneficio de la Comunidad y Reparación del Daño.* Santiago de Chile: Departamento

de Justicia Juvenil, Sename. Recuperado de:http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p5_07-05-014/Bases_Tecnicas_SBC.pdf

Scoppetta, O. (2006). Discusión sobre la evaluación de impacto de programas y proyectos sociales en salud pública. *Universitas Psychologica, 5, pp. 695-703.*

Suk, P. (2007). Desafíos a la capacidad pública en la era de una administración pública en evolución y reforma del gobierno. *Gestión y Política Pública, XVI, pp. 511-537.*

Sur, C. (2005). *Evaluación de cinco programas de la oferta pública social, participantes del Sistema Chile Solidario, Serie de Estudios Chile Solidario.* Santiago de Chile: Mideplan. Recuperado de: http://www.chilesolidario.gob.cl/administrador/arc_doc/2018504523493ef0c08726d.pdf

Wasserman, S. & Faust, K. (2013). *Análisis de redes. Métodos y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Zambrano-Constanzo, A. (2007). Participación y empoderamiento comunitario: rol de las metodologías implicativas. En A. Zambrano-Constanzo, G. Rosas, I. Magaña, D. Asún & R. Peréz-Luco (eds.) *Psicología comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones,* (pp. 373-403). Santiago de Chile: RIL.

Zambrano-Constanzo,A.,Muñoz,J.&González, M. (2012). Variables psicosociales del entorno comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: reflexiones a partir de un estudio de caso. *Universitas Psychologica, 11 (4), pp. 1135-1145.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 247-260, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14116101214

Referencia para citar este artículo: Páez-Martínez, R. M. (2016). *¿Des-víos* de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 261-272.

¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos e hijas? Nuevos perfiles, funciones constantes*

Ruth Milena Páez-Martínez**

Docente-investigadora de la Universidad de La Salle, Colombia.

Artículo recibido en diciembre 12 de 2014; artículo aceptado en febrero 26 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Como campo de estudio, la familia poco ha sido abordada desde la pedagogía, y su función educadora se ha delegado a instancias ajenas a ésta. El propósito del rastreo al concepto familia en diversas disciplinas respondió a la necesidad de comprender su complejidad y posibilidades educativas, y de elaborar unos instrumentos de recolección para la entrevista a ocho grupos focales de familias rurales de distintas regiones de Colombia. Esta investigación cualitativa de enfoque fenomenológico-hermenéutico, permitió hallar que la familia en general ha variado y desviado sus roles de formación a los hijos e hijas por circunstancias externas a ésta y, en consecuencia, funciones antropológicas como la acogida no siempre resultan realizables.*

Palabras clave: familia, función de la familia, hijos e hijas, educación, pedagogía, formación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Detours by families in the formation of their children? New roles, same functions

• ***Abstract (analytical):*** *As a field of study, the family has not been extensively studied from the area of pedagogy and its educational role has been delegated to non-pedagogical areas. The purpose of tracking the concept of family in diverse disciplines responds to the need to understand its complexity and educational possibilities. This process also required instruments to collect data for the interviews with eigth focus groups consisting of rural families from four different regions of Colombia. This qualitative study, which used a phenomenological-hermeneutic approach, identified that the concept has generally changed and "detoured" from its role in the formation of its children due to external circumstances and as a result, anthropological functions like support are not always possible.*

Key words: family, function of family, children, education, pedagogy, formation (Unesco Social Sciences Thesaurus).

---

* Este **artículo corto** se deriva del proyecto de investigación "La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz" que pertenece al grupo *Educación y sociedad* y a la línea de investigación *Educación, lenguaje y comunicación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Fue avalado por dicha facultad bajo el código FCE.CV.01-2013-06 y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la misma universidad con el código VRIT-219-05-2014. En el proyecto participaron Mario Ramírez-Orozco, Mónica Del Valle, Mirta Yolima Gutiérrez y Ruth Milena Páez-Martínez como investigadora principal. La investigación inició el 22 de septiembre de 2013 y culminó el 30 de junio de 2015. Área: Ciencias de la educación. Subárea: Educación general.

** Docente investigadora de la Universidad de La Salle de Bogotá en la Facultad de Ciencias de la Educación. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Magistra en educación y Licenciada en educación básica primaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co

Desvios da família na formação das crianças? Perfis novos, funções constantes

• ***Resumo (analítico):*** *Como campo de estudo, a família tem sido pouco abordada pela pedagogia e sua função educadora tem sido delegada a instâncias distantes dela. O propósito do rastreamento do conceito de família em diversas disciplinas respondeu à necessidade de entender sua complexidade e possibilidades educacionais, e de elaborar alguns instrumentos de coleta para a entrevista de oito grupos focais de famílias rurais de diferentes regiões da Colômbia. Esta investigação qualitativa de foco fenomenológico-hermenêutico permitiu perceber que a família, em geral, tem variado e divergido seus tipos de formação das crianças para circunstâncias externas a essa e, por conseguinte, funções antropológicas, como o acolhimento, não sempre se resultam realizáveis.*

Palavras-chave: família, função da família, crianças, educação, pedagogia, formação (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Este artículo se deriva de la investigación "La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz"[1], que tuvo como objetivo central determinar las formas de diálogo de la familia rural para la construcción de una pedagogía de paz. En particular, surge del rastreo bibliográfico al concepto familia en nueve fuentes especializadas de uso en Colombia (Pacomio et al., 1982, Ander-Egg, 1995, 1999, Cindoc[2], 1995, Pedrosa, Navarro, Lázaro & Sastre, 1999, Dávila, 2005, Chico, 2006, Izquierdo, Burggraf & Arocena, 2007, Lacoste, 2007, Foulquié [dir.] & Saint-Jean, 1967). A partir de allí se identificó que seis disciplinas[3] han abordado la familia como campo de estudio biológico, espiritual, psicológico, social, antropológico o legal, quedando sin abordarse desde la pedagogía. En otras palabras, el concepto familia no aparece en los materiales especializados consultados sobre pedagogía[4].

Esto permitió explicar, al menos en parte, las razones por los cuales esa función educadora de la familia ha venido siendo delegada a personas, instancias y/o entidades ajenas a ella. Derivado de esto se identificaron unos *des-víos* de la familia, entendidos como acciones resultantes de un cambio de ruta que pueden poner en riesgo la protección de sus miembros. De igual modo, ese rastreo dejó ver que aunque hay diferencias entre las disciplinas, emergen unas funciones comunes que parecen haberse olvidado o no se conocen o no se tienen en cuenta. En este punto es cuando la educación a la familia, a través de la pedagogía, puede jugar un papel fundamental.

La investigación fue cualitativa y el enfoque fenomenológico-hermenéutico. El rastreo al concepto familia aportó en el diseño de la técnica de entrevista a grupo focal y de los guiones como instrumentos para su recolección. Elementos como estructura de familia, formas de vida familiar, espacios en familia, tiempos en familia, ritos en familia, el papel del diálogo en familia, entre otros, fueron abordados a partir de allí. En total se realizaron ocho entrevistas a grupos de familias rurales de cuatro regiones del país y se aplicaron 100 cuestionarios a los adultos miembros de familias rurales ubicados en diversas zonas del territorio nacional.

1 Proyecto que pertenece a la línea de investigación *Educación, lenguaje y comunicación* y es adelantado dentro del grupo *Educación y sociedad* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. El proyecto fue aprobado por la mencionada facultad en septiembre de 2013 con el código FCE.CV-01-2013-06 y por la Vicerrectoría de Investigaciones y Transferencia de la misma universidad con el código VRIT-219-05-2014. Los integrantes del proyecto fueron Ruth Milena Páez como investigadora principal, Mónica Del Valle, Yolima Gutiérrez y Mario Ramírez-Orozco como coinvestigadores.

2 Centro de Información y Documentación Científica.

3 Teología, trabajo social, biología, antropología, derecho, sociología.

4 En este texto sólo se hará referencia a las disciplinas de teología, trabajo social y psicología.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 261-272, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

Los cuatro apartados siguientes se constituyen en el resultado reflexivo al concepto familia que ya se mencionó. El primero muestra dicho concepto en las disciplinas de teología, psicología y trabajo social[5]; en el segundo se atisban unos visos temporales de emergencia de nuevos roles de familia por interferencia de la "pedagogía"; en el tercero se identifican unos des-víos de la familia; y en el último se reconocen las funciones constantes de la familia, aun cuando las estructuras o formas familiares cambien con el tiempo.

2. El concepto familia en tres campos disciplinares

He centrado la atención en tres disciplinas, la teología, la psicología y trabajo social. Este rastreo deliberado tiene como fin identificar cómo se ha dado significado a la familia al interior de tales disciplinas.

En la **teología.** En esta disciplina el significado dado a la familia proviene de la historia bíblica, la Sagrada Escritura[6], que por muchos siglos ha transmitido y mantenido dicho concepto como unión de hombre y mujer que tienen sus hijos en el amor divino.

En el antiguo testamento de la biblia, la familia aparece siempre como una institución fundada en el matrimonio. Dentro de la concepción religiosa de la familia que viene desde la época de los patriarcas de Israel, ésta fue constituida para la procreación, para trasmitir los patrimonios y asegurar la protección de sus miembros ya fuesen parientes de sangre o no. Para el pueblo israelí, la familia era una institución religiosa (el rito del matrimonio era efecto de una disposición divina) establecida por Dios para santificar y bendecir a los hombres; también era una institución jurídica que generaba unos derechos y deberes recíprocos. Por su parte, en el nuevo testamento la familia pasa a ser un sacramento con la venida de Cristo. Con el bautismo que se incorpora con Cristo, tiene lugar un nuevo modo de ser y vivir: "los cristianos sólo podrán 'casarse en el Señor'" (1 Co 7,39); las relaciones de los esposos y de estos con sus hijos deberán reflejar el amor de Cristo a su iglesia (Ef 5 y 1 Co 7); las relaciones familiares deberán vivirse desde la perspectiva del Reino de los Cielos (1 Co 7,29; Mt 10,37; Mt 12 46-50; Lc 12 51-53). Cristo defenderá la institución familiar y la estabilidad de la institución del matrimonio (Mt 19, 1-12). (Izquierdo et al., 2007, p. 384).

Esta larga historia bíblica ha sido muy influyente en una "cultura cristiana" que se asume responsable de ayudar a la sociedad ante el peligro del individualismo que dejó la modernidad. La teología identifica una "crisis actual" afectada por esa época donde la familia era el objeto privilegiado de la política, "lugar fundamental de la educación de los valores del régimen" (Izquierdo et al., 2007, p. 385). Luego, con la época postmoderna la familia adquiere un carácter subjetivo y privado que el Estado empieza a reconocer[7]. Entonces, para que el Estado de Derecho funcione se necesita de la cultura que lo ha originado, o sea la cultura cristiana, y del cuidado de la familia que es la célula que lo alimenta. Se viene también a reconocer una crisis de la familia en occidente, como un problema que le compete a la Iglesia, autores como Lacoste (2007) quienes plantean que se espera que la teología moral presente las "coordenadas exactas" de una palabra cristiana frente a la incertidumbre que le acompaña. Ante ello, pareciera que las acciones no se han hecho esperar.

La *Carta de los derechos de la familia*, por ejemplo, enunciada en 1983 por la Santa Sede de la Iglesia, enuncia unos derechos que orientan unas prácticas: derecho a elegir libremente el estado de vida, derecho a casarse libremente, derecho a la procreación responsable, derecho-deber de proteger la vida humana, derecho-deber de educar a los hijos, derecho de existir y progresar como familia, derecho a la libertad religiosa, derecho de ejercer su función social y política, derecho de contar con una adecuada política familiar, derecho a una organización del trabajo que no disgregue a la familia, derecho a una vivienda decente, derecho de las familias

5 La mirada completa al concepto de familia en las seis disciplinas ya mencionadas podrá hacerse en la publicación del libro con los resultados completos de la investigación.

6 Las citas textuales alusivas a la biblia y presentadas en este apartado han sido tomadas del *Diccionario de Teología* que dirige Izquierdo et al., 2007.

7 En consecuencia, otro problema que se visualiza en la actualidad es la dificultad de construir una "identidad generacional" que hasta no hace mucho era fácil: se nacía en una familia y el hecho de ser registrado en una historia común era claro.

*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

emigrantes a tener la misma protección que se da a otras (Izquierdo et al., 2007, p. 390).

Otro ejemplo se visualiza en el *Diccionario Teológico Interdisciplinar tomo II* (Pacomio et al., 1982), donde se abordan y reflexionan temas relacionados con problemas muy particulares de la familia tales como la sexualidad en la pareja conyugal, la fecundidad responsable, la regulación de nacimientos, el divorcio, la indisolubilidad y nulidad del matrimonio. Con razón, diríamos, estos autores asimilan la familia como "un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior" (Pacomio et al., 1982, p. 46). Esto es, se reconocen funciones especiales y situaciones propias de la familia relacionadas con su espacio interior pero también exterior.

Estos aportes de la teología a la comprensión de la familia y su relación con la sociedad, dejan ver un tránsito de un concepto de familia que "remite siempre a una institución natural, es decir, enraizada en la misma naturaleza humana, conocida por todos los pueblos y culturas a lo largo de los siglos (…) fundada en el matrimonio" (Izquierdo et al., 2007, p. 383)[8] y constituida por una invención cultural sino por una creación divina; a otro concepto, más integral, que proviene de la catequesis y "pedagogía religiosa": la familia es "la institución natural en el orden bilógico, social, moral y espiritual, en la que nacen y viven los hombres. Es la plataforma de la sociedad para asegurar la convivencia humana. Y es la fuente de los valores, hábitos y vínculos espirituales, manantial perenne de las mejores riquezas de la vida sobre todo moral y religiosa" (Chico, 2006, p. 556). En la misma línea se ubican los autores del *Nuevo diccionario de catequética* (Pedrosa et al., 1999), quienes afirman que cuando la familia hace realidad la idea de un "colectivo compenetrado por el amor", este grupo se hace solidario en las dificultades.

En **trabajo social.** Este campo disciplinar que tiene sus orígenes en el siglo XVI cuando se intenta sistematizar "la asistencia social cristiana desarrollada en la edad media, (…) filantrópica, caritativa y voluntarista, y los rudimentarios esfuerzos por desarrollar sistemas de seguridad social en la Europa preindustrial, orientados a ayudar y a asistir al necesitado, al débil, al desadaptado socialmente" (Garner, 2014), primero tuvo una función de servicio social o asistencia social que años más tarde fue nominada como trabajo social. En la actualidad, esta naturaleza primera por el servicio y bienestar social ha desembocado en escenarios de trabajo específicos campos como la familia.

El significado que trabajo social ha dado a la familia puede verse en diversos términos asociados, identificados por Dávila (2005) en su *Tesauro de trabajo social*. Un grupo de esos términos tiene que ver con *problemas intrafamiliares*: alcoholismo en familia, conflicto sociofamiliar, desintegración de la familia, niños con problemas, promiscuidad y violencia doméstica; otro grupo tiene que ver con las *obligaciones* de la familia: adopción y cuidado en familias, educación en el hogar, educación familiar, maternidad responsable, matrimonio, paternidad responsable, planificación familiar y presupuesto familiar; también hay términos asociados con *escenarios de intervención* o ayuda a la familia: centros familiares, consultorio social parroquial, instituciones de promoción social, oficina de asistencia a familias, servicios sociales a familias y tribunales de relaciones familiares; otro grupo referido a la *política familiar*: derecho de familia, subsidio de maternidad, subsidio familiar, visita a prisiones, asistencia a la mujer, asistencia a ancianos en el hogar, socorro a familias y trabajo social familiar; y un último relacionado con *características* de la familia: moralidad de la familia, necesidades sociales, parentesco, prejuicios de la familia y actitudes de familia.

Por otro lado, la *clasificación de las familias* de acuerdo con las características de los miembros que la integran también es objeto de estudio en trabajo social: familia compuesta, familia adoptiva, familia substituta (hogares sociales), familia extensa, familia

8 Ese es el concepto estricto, aunque en la teología también se menciona la familia para referir otros modos de organización: familia como conjunto de personas emparentadas sólo indirectamente entre sí (a esto se le denomina en este contexto familia nuclear); familia como comunidad o grupo de personas formado por los que viven en el mismo hogar (familiares y personas del servicio doméstico); familia como grupo de personas unidas por unos mismos ideales y finalidad, por ejemplo, la comunidad cristiana (familia cristiana).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 261-272, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14117260215

nuclear; y de acuerdo con las dificultades de salud o sociales por parte de algún miembro: familia del drogadicto, familia del impedido mental, familias abandonadas (con problemas, abandono moral, demanda de alimentos, separación, divorcio), familia desplazada, familia desunida.

En el *Diccionario Especializado de Trabajo Social*, editado en Medellín por la Universidad de Antioquia (2002), la familia se entiende como una "institución histórica y social, permanente y natural, compuesta por un grupo de personas ligadas por vínculos que emergen de la relación intersexual y de la filiación. Depende de la forma de organización social y de todo el contexto cultural donde se desenvuelve (…) es el grupo social en el que se satisfacen las necesidades afectivas y sexuales indispensables para la vida social de los individuos y donde se protegen las generaciones futuras. Es una unidad básica bio-psicosocial, con leyes y dinámica propias que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar las tensiones y variaciones, sin perder la identidad como grupo primario de organización social mediante la unidad, la continuidad en el tiempo y el reconocimiento de la comunidad que lo rodea" (p. 62). Para Ezequiel Ander-Egg, "la familia es una organización natural que siempre está en crisis, ya que es muy probable que siempre aparezcan nuevas formas de familia dependiendo la evolución de la sociedad, la cultura, los modelos matrimoniales y otros factores que influyen en sus modos concretos" (Ander-Egg, 1995, p. 127).

Esto deja ver que, lejos de considerar el estudio y trabajo con la familia, como una acción asistencial, la disciplina de trabajo social la asume en relación con su estructura y sus funciones vitales, de cara a procesos de intervención concretos en materia de asesoría y educación familiar, legislación y conciliación familiar, entre otros.

Ahora, el significado de la familia en el campo de la **psicología.** Sobre los años 70, las fuentes bibliográficas de psicología refieren que la familia está formada esencialmente por el padre, la madre y los hijos, unión que se ha centrado en los vínculos familiares y los problemas asociados con tales vínculos. Este tipo de familia se funda en la autoridad del padre, una forma patriarcal que "enseña al niño el respeto, pero también un sentimiento de dependencia respecto al padre. La madre tiene una función principalmente afectiva y su misión es establecer las bases de la educación del niño, las que ofrece principalmente con afecto haciendo que sus vínculos se basen en el amor" (Chauchard, 1976, p. 183).

Hacia los años 90, otra comprensión de la familia viene de la mano con una terminología particular: adopción (familia adoptiva), antecedentes familiares, hermanos (gemelos), hijos, menores, padres, paternidad, maternidad, matrimonio, medio familiar, orientación familiar, relaciones familiares. Y así como trabajo social identificó una *clasificación de la familia*, la psicología también lo hará: familia monoparental formada por madres o padres solteros, viudos, divorciados, separados; y la familia nuclear conformada por ambos progenitores y los hijos (con mayor desarrollo en occidente). Otro grupo de términos referidos a los asuntos que aborda el psicólogo cuando hace *terapia familiar*: ambiente familiar, medio familiar, dinámica familiar, interacción familiar y relaciones familiares; conflicto familiar, crisis familiar y violencia familiar; pareja, planificación familiar y terapia familiar en sí (Cindoc, 1995).

Por su parte, una psicología evolutiva nutrida por el enfoque ecosistémico de familia[9], favorece una mirada muy novedosa de comprensión de la familia como contexto de desarrollo humano: "unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (Rodrigo & Palacios, 2012, p. 33). Gracias a esta nueva visión, muy actual por cierto, todas las diversas manifestaciones de vida familiar tienen lugar en ella. Así, familias nucleares, monoparentales, extendidas y homoparentales pueden compartir ese proyecto de vida, sostenible ante el cambio y las vicisitudes. Lo mismo podrán hacer las familias que ha identificado Miguel del Fresno en un estudio más reciente sobre las familias españolas (del

9 Que tuvo su origen con la idea de Urie Bronfenbrenner de estudiar la familia como un sistema relacionado con mesosistemas, exosistemas y macrosistemas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

Fresno, 2011, pp. 188-205): pareja sin hijos, pareja con hijos pequeños, pareja con hijos adolescentes, pareja con hijos mayores, adulto solo con hijos, pareja en la tercera edad, pareja homosexual, familias migrantes.

Ya hemos pasado por la teología (donde la familia se observa con un rol de aseguramiento de la convivencia humana, que inicia por conveniencia contractual y luego se enfoca al amor a Dios); trabajo social (donde además de "asistir" a la familia, ésta se ha convertido en objeto de intervención y de estudio); y la psicología (donde los individuos pasan de ser observados de modo aislado en su conducta, a ser estudiados como parte de sistemas potentes como la familia y la escuela, en un enfoque eco-sistémico). Puede verse el cuadro 1.

Cuadro 1. Concepciones renovadas y funciones de la familia en tres campos disciplinares, sintetizadas a partir de Pedrosa et al., 1999, Del Fresno, 2011, Rodrigo y Palacios, 2012. En la disciplina de pedagogía se ubica Ander-Egg (1999, p. 195, 1995, p. 127) aunque éste viene de trabajo social.

Disciplinas	Concepciones de familia	Funciones de la familia	Enfoque orientador
Teología	Institución natural en el orden biológico, social, moral y espiritual, donde nacen y viven los *hombres (y las mujeres)*. Es la plataforma de la sociedad para asegurar la convivencia humana.	-Formación en valores, hábitos y vínculos espirituales. -Formación de la vida moral y religiosa en particular.	Teología pedagógica o catequética
Trabajo social	Una pareja más sus descendientes biológicos que garantiza la continuidad generacional y en donde, se adquiere el carácter de "irrevocabilidad familiar" al momento de tener el primer hijo(a).	-Continuidad generacional -Reconocimiento del otro -Respeto por la diversidad del otro -Recuperación del bienestar cuando hay situaciones difíciles	Sociológico (narrativo)
Psicología evolutiva	Núcleo que facilita y promueve el desarrollo de todos sus miembros. Contexto de desarrollo no sólo para los niños, sino para todos sus miembros. Unión de personas que comparten un proyecto vital común, que se desea duradero en el tiempo, que conlleva la creación de vínculos perdurables.	-Escenario donde se construyen personas adultas con autoestima y sentido de sí mismo, y se experimenta un bienestar psicológico. -Escenario de preparación para afrontar retos y asumir responsabilidades y compromisos. -Escenario de encuentro intergeneracional. -Red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que realiza el adulto y en caso de necesidades diversas.	Ecológico-sistémico o evolutivo-educativo
Pedagogía*	Es la forma de vinculación y convivencia más íntima donde la "mayoría de personas suelen vivir buena parte de su vida". Organización natural que siempre está en crisis pues es probable que siempre aparezcan nuevas formas de familia dependiendo la evolución de la sociedad, la cultura, su religiosidad, la participación en el mercado laboral y la apertura de la sociedad a aceptar nuevas formas de convivencia, entre otros.	*(Se proyecta)*** -Escenario para la crianza de los hijos que favorezca necesidades vitales biológicas, recreativas, alimentarias, espirituales, socioafectivas, cognitivas. -Profunda y constante formación para la vida a través del ejemplo, el diálogo, los relatos, la experiencia. -Profunda y constante formación en el reconocimiento de los sentimientos y las emociones como constitutivos de la vida humana.	*(Se proyecta)* Ecológico-sistémico o evolutivo-educativo Reflexivo y participativo

* El concepto de Ander-Egg sobre familia en su *Diccionario de Pedagogía*, 1999, es el mismo que presenta en el *Diccionario de Trabajo Social* de 1995.

** Esta parte proyectada no aparece en las fuentes mencionadas pero resulta de la triangulación de las mismas con la experiencia de la investigadora como docente en el ámbito escolar.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 261-272, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

3. Visos temporales de nuevos roles de familia

Veamos el significado que la **pedagogía** (no siempre por la vía del docente) ha dado al concepto familia, en tres *visos temporales* distintos.

Viso 1. Siglo XVII, Europa. La familia no tiene tiempo ni puede enseñar. Dentro de las razones por las cuales la familia se desprendió de una de sus anteriores funciones de enseñanza, cedió este papel a los formadores de la juventud (preceptores, maestros, profesores), y luego cambió el lugar de la enseñanza que era la casa, por otros destinados a una enseñanza común: escuelas, estudios literarios, auditorios, colegios, gimnasios, academias, etcétera, se encuentran dos. Según Juan Amós Comenio en su obra la *Didáctica magna*, escrita entre 1633 y 1638 (Comenio, 1998, pp. 27, 28 y 61), fue porque:

> De un lado, los padres no tenían las condiciones ni el tiempo para educar a sus hijos. Son pocos y raros "aquellos que sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas". Entonces "puesto que muy raramente los mismos padres tienen condiciones o tiempo para educar a los hijos, debe haber, por consiguiente, quienes hagan esto exclusivamente y por lo mismo sirvan a toda la comunidad". Otra razón, porque la enseñanza iba configurando un paso a paso, "cierto arte y pericia para sembrar y plantar". Quienes la ejercían eran selectos, no todos eran preceptores o maestros. Estos maestros debían saber qué enseñar y cómo hacerlo, una labor que la familia no podía asumir[10].

Viso 2. Finales del siglo XVIII, el Nuevo Reino de Granada. La infancia pasa de ser ignorada a ser tenida en cuenta por intereses políticos y económicos. Como lo reporta un periódico de la ciudad de Santafé, de mayo 6 de 1791[11], la capital aumenta sus esfuerzos para cultivar en las escuelas la infancia, "la preciosa semilla que algún día la ha de colmar de los mejores frutos" (1791, pp. 97-98 citado por Martínez-Boom, 2012, p. 204). Martínez-Boom identifica que la *crianza* se introduce como un aspecto central en la supervivencia de los niños y como novedad hacia finales del siglo XVIII. Una de las razones, los altos índices de mortalidad en los primeros siete años alertó al gobierno público que necesitaba del aumento de la población por intereses económicos y políticos[12]. Esto llevó a que se le diera importancia a la infancia, incluso de parte de las mismas madres y padres quienes no se interesaban por la suerte de sus hijos. Antes de este tiempo, mujeres y niños eran ignorados en materia de sus enfermedades y cuidados por parte de la medicina. Este interés naciente por la infancia llevó a la proliferación de tratados médicos donde se aconsejaba acerca de la indumentaria, higiene, juegos y espacios para las niños, el desarrollo de su fuerza y la protección ante peligros; también se exaltó la lactancia como "el mejor método de crianza" siendo esta una práctica en desuso en aquel tiempo (Martínez-Boom, 2012, p. 205). Se clama a los padres de familia por la educación de sus hijos para que los lleven por sendas "virtuosas" y los conviertan en "ciudadanos útiles" (Martínez-Boom, 2012, p. 195). Aquellos niños abandonados, práctica común

10 René Descartes ratifica en su *Discurso del método* (1979) que para llegar al conocimiento de todas las cosas posibles del espíritu, esa es tarea del maestro, quien no se reduce a dar instrucción ni explicación, sino que enseña; da un uso al conocimiento o lo propicia; cultiva el espíritu a través de la ciencia y del arte (pp. 81-82). El poder del pensamiento racionalista de Descartes (1979) afianzó el papel de la escuela más que el de la familia. Para él, los razonamientos iniciales del niño(a) no dependían solamente de los juicios o mirada de la propia familia sino también de la escuela, y era necesario que la razón dirigiera todo juicio desde niños (Descartes, 1979, p. 79). Se le dio a la escuela bastante poder en la enseñanza de la lógica.

11 Referenciado por el colombiano Alberto Martínez-Boom en *Verdades y mentiras de la escuela*, Bogotá, D.C., Idep, 2012, p. 204.

12 Los niños de todas las clases sociales eran "criados" por nodrizas, mujeres encargadas de la alimentación de los niños, incluso sin conocer muchas veces a sus progenitoras. Amamantaban a los menores y cambiaban su ropa (con prendas inadecuadas y pocas veces), pero no tenían horarios ni rutinas, ni cantidades de alimento suficientes, o sea no había control en este oficio (Martínez-Boom, 2012, p. 193).

*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

que no era tachada ni moral ni socialmente en su momento[13], serían llevados a un hospicio, creados por la Iglesia Católica en el nombre del deber cristiano por la redención.

Viso 3. Año 2013, Colombia. Escasea una política de familia desde el Ministerio de Educación Nacional. El Plan Sectorial 2011-2014 del MEN no puso entre sus prioridades ésta de la familia y su esencial relación con la escuela y la educación en general, lo que también es compromiso de universidades, medios de comunicación, por ejemplo. Por eso resultan de interés un par de notas publicadas por el MEN en su página virtual, ya que suponen un modelo "ideal" de participación integral de las familias (no se sabe dónde ni cómo), y otra de aprovechamiento de las oportunidades (no se sabe cuáles) para mejorar las relaciones familia-escuela y padres-hijos. Estos son los dos textos:

> La participación integral y directa de las familias, no sólo en los centros de padres o recurriendo a la consulta psicopedagógica, sino también como una presencia capaz de transmitir el pulso de su comunidad, constituye un logro de los nuevos modelos que la escuela actual propicia (…) Sin perder de vista las dificultades por las que pudiera atravesar la familia, la escuela -que asume sus propios problemas- puede contribuir a crear nuevos y fecundos estilos de comunicación. Una comunicación que incluya los conflictos, los intercambios entre los padres y los docentes, así como el cultivo de las coincidencias en las que los escolares puedan apoyarse y confiar (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014a).
>
> (…) muchos padres protestan: 'No tenemos tiempo para ir a la escuela y comprometernos con sus proyectos! ¡Trabajamos todo el día!' La realidad latinoamericana no favorece el incremento del interés de los padres respecto de las actividades escolares, porque las dificultades económicas -y sus derivaciones- ocupan el horizonte familiar. Innumerables adultos carecen de entusiasmo para acompañar a sus hijos en este compromiso (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014b).

Tan cercana y tan de todos, la familia no ha sido objeto de estudio desde la pedagogía, ni del interés de las entidades gubernamentales relacionadas con la educación. En Bogotá, con un propósito de inclusión a las comunidades más pobres, el plan sectorial de educación 2012-2016 contempla dentro de sus líneas de trabajo la "educación inicial - atención integral a la primera infancia", "movilidad", y "alimentación" dentro una lista de 12 puntos. Estas consideraciones resultan necesarias para los niños y adolescentes sin duda, pero serían más "sanas" si hubiese un trabajo educativo y pedagógico con las familias de modo que no se caiga en el asistencialismo. En otras palabras, que la respuesta de la comunidad a estas acciones no sea: "mejor tener más hijos para que me den más"; a cambio, que la reflexión y preguntas sean: "¿puedo embarcarme en el compromiso de por vida de tener un hijo? ¿estoy en capacidad de satisfacer las necesidades vitales de alimento, salud, afecto, socialización, recreación… de un hijo o hija?". De fondo, habría que considerar alternativas más hondas de reflexión y sentido de familia, donde en verdad, y en primera instancia, los progenitores sepan y actúen como los primeros y más responsables de la crianza y educación de sus hijos; y en donde, las parejas consideren su estado antes de encaminarse por la labor de la maternidad y paternidad.

4. ¿Se ha desviado la familia de su acción formadora?

Si entendemos desvío como *viraje*, sí en muchos casos. Porque su atención ha dejado de estar en los hijos y se ha puesto al servicio del trabajo: "la realización de uno como mujer no se da sólo con los hijos sino con el mundo profesional donde uno pueda desarrollarse y darse cuenta de lo que es capaz" o porque "si no trabajo, ellos no comen". Esto ha implicado que

13 Martínez-Boom asocia esta situación con un cuento de los hermanos Grimm, *Hansel y Gretel* y otro de Perrault, *Pulgarcito*, donde sus respectivos padres deciden deshacerse de los pequeños por la extrema pobreza.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 261-272, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

los hijos estén más tiempo solos ya sea con las nanas, otros familiares e incluso vecinos que no tienen la responsabilidad vital de la formación; o con la televisión, la Internet con su inmensa red de contenidos, los teléfonos celulares como artefactos de relación con otros; y que sean estos mismos los medios de comunicación con los padres.

Ahora, si entendemos desvío como *perderse* o *desorientarse*, sí, la familia se ha desviado. Son bastantes las familias que expresan no saber qué hacer con los hijos, "se nos salieron de las manos, no hacen caso, salen de la casa cuando quieren…". Esto ha llevado a que ellos acudan, en el mejor de los casos, a los servicios de orientación familiar de trabajo social o de psicología, o a los mismos maestros de sus hijos quienes asumen un rol espontáneo y a veces improvisado de atención, en medio de sus múltiples tareas. Se ha desviado porque en muchos casos perdió de vista el proyecto de vida común, que se quiere duradero, y aporte al desarrollo humano de todos sus miembros: la poca estabilidad de familias de niños y adolescentes en instituciones distritales de Bogotá, reflejada en escasa o ausente permanencia de la pareja progenitora, en la facilidad con que uno u otro rompen la relación familiar y se desplazan para formar otra "familia", dejando al descuido los hijos y suponiendo que "eso a ellos no le pasa nada". Las estadísticas de un estudio nacional en el 2010, en el punto de la condición de residencia de los menores con ambos padres, mostraron que en la zona urbana, el 54.1% de ellos vive con ambos y en la rural, el 61.3% (Profamilia, Ministerio de la Protección Social, Bienestar Familiar & Usaid, 2013, p. 14). Se ha desviado porque se olvidó o no creyó fundamental satisfacer las necesidades de los hijos en el ciclo vital en el que se encuentran.

Y si consideramos desvío como *atajo*, sí. Porque la formación de los menores que ha de potenciarse al máximo con la narrativa, precisamente en la infancia, la niñez y la adolescencia, en bastantes casos se está quedando sin la presencia de los interlocutores que crean los lazos de afecto, con quienes hay que hablar y se espera escuchen: "es que mi papá no me pone cuidado cuando le hablo"; "sólo me veo con mi mami a la hora del desayuno porque ella se va al negocio". Dentro del hogar, ¿quién está oyendo a los niños?

5. Activar las funciones constantes de la familia

Nuevos perfiles o formas de familia

Para nuestro país, a comienzos de los 80s, en una investigación sociológica sobre mujer y familia en Colombia, Elssy Bonilla identificaba que, aunque el modelo de *familia nuclear* era fuerte y culturalmente válido (56.9% correspondía a familias nucleares de zona urbana y un 58.8% de la rural), situaciones como el desempleo en jóvenes y mujeres, deterioro del nivel de vida, pérdida de valor adquisitivo de los ingresos familiares, costos crecientes de vivienda y servicios, llevaron a la población a compartir el espacio con los padres, otros familiares e incluso personas sin relación de parentesco (Bonilla, 1985, p. 45).

Esta realidad se verá corroborada más adelante con la presencia del polimorfismo familiar como fenómeno que explica múltiples formas familiares, a propósito de un estudio regional en Antioquia (Henao, 2004, pp. 60-61). Una de ellas es la forma de *familia extensa o extendida*, de corte patriarcalista, con miembros de más de dos generaciones, donde caben colaterales por consanguinidad y personas vinculadas a oficios domésticos que son más que sirvientes. Otra es la *forma nuclearizada*, donde funcionan padre y madre o sólo una figura parental, como el caso de la llamada mujer cabeza de familia. Y la forma de *familias superpuestas*, originadas por uniones de matrimonios católicos rotos y no resueltos y por uniones libres rotas. Acá, entran términos como madrastrismo y padrastrismo cuyo efecto trasciende a los hijos que se las tienen que ver con nuevas relaciones de tiastros o hermanastros por ejemplo. Resulta llamativo que en estadísticas oficiales, son las familias monoparental y superpuesta las que registran conflictos intrafamiliares (Henao, 2004).

Esto se reflejará a su vez en el estudio del 2010 (Encuesta Nacional de Demografía y Salud -ENDS-, 1990-2010) en donde se concluyó que

*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

si bien Colombia aún no estaba experimentando la STD (Segunda Transición Demográfica), sí estaba en vía hacia ésta y que las regiones con mayor nivel educativo, iban en un proceso más avanzado. Dentro de los indicadores de esa transición están los referidos a la estructura de los hogares: no familiar unipersonal, no familiar múltiple, familiar nuclear biparental, familiar nuclear monoparental, familiar amplio biparental, familiar amplio monoparental (Flórez & Sánchez, 2013, p. 15).

Funciones constantes de la familia

En medio de la diversidad de significaciones de familia desde disciplinas diferentes y de la diversidad de formas familiares que varían en el tiempo, hay una característica común en todos los casos: permanece y se transforma a la vez. Y tres funciones que resultan constantes y comunes a la familia, aún en medio de cambios socioculturales, económicos y demás: la protección y acogida, el agrupamiento y vinculación (o vínculo afectivo y social), y el reconocimiento.

1. **De hospitalidad y *acogida*[14].** Es esencial porque abre la puerta del recién nacido al mundo del afecto, de la relacionalidad, a la evidencia de su cuerpo y esto es imprescindible para su supervivencia y constitución humana a lo largo de la vida.
   La familia acoge el cuerpo humano de los nuevos; acoge su fragilidad e indefensión. Poco a poco, el alimento y las formas de comer, el vestido y el vestir, la lengua y las formas de hablar, el amor y las formas de querer, irán configurando el sentido que los hijos dan al mundo. Con la inevitabilidad de su cuerpo se construirán las historias más felices y más tristes, las que se recuerden y las que se olviden; se construirá esa idea de la contingencia, del hecho de ser finitos y acabados, de tener por cierto que hay que morir. De ahí la importancia de la familia en la formación de los *nuevos*, de aquellos recién nacidos, en la construcción de sociedad. Todo ser humano nace en un espacio y tiempo situados en la historia, nace en un mundo ya normalizado, regulado y construido, eso sí, no pude elegir dónde nacer, ni cómo resolver la contingencia (es imposible hacerlo), pero la familia deberá ofrecer las condiciones necesarias de seguridad que ayuden a los hijos a enfrentar las vicisitudes de la vida por su propia cuenta.
2. **De vinculación y agrupamiento.** El hecho de cohabitar o vivir bajo el mismo techo per sé no es garantía de vida en común ni de compartir un proyecto familiar.
   Este agruparse refiere en dónde y en torno a qué. Ligado al punto anterior, la familia se agrupa para cuidar del otro, para celebrar una vida o afrontar el infortunio de una muerte, para socializar los relatos, las angustias, los deseos y aspiraciones de sus miembros; para compartir una cena; para sentirse bien. Habrá que considerar estrategias para la familia en torno del símbolo, cuyo objetivo primordial es "establecer vinculaciones, relaciones, comunicación, crear comunidad" (Duch, 2002, p. 246). El símbolo podrá aportar en la unión de familia, en las posibilidades para el diálogo y a construcción de un proyecto de vida.
3. **De reconocimiento.** Saber el nombre del otro y saber que vive no bastan para reconocerle.
   La escucha atenta del otro, su historia y novedades, recordar lo que desea y lo que habla, ayuda a no perderle de vista, a mantenerle en el núcleo común de un grupo. Cuando el otro se pierde, hay un alejamiento de su rostro, de lo importante que ha podido ser para el grupo familiar y esto lleva a la indiferencia, a la extrañeza. En este núcleo, ninguno de sus miembros debiera olvidarse. Sin embargo, esto parece ser cada vez más común, en parte por la inmersión de los sujetos en un mar de información que les distancia de lo más cercano, y en parte también porque la

14 Este apartado se ha basado en el capítulo "Memoria y comunicación familiares", en *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2/2* de Ll. Duch y J.-C. Mélich, 2009 y en la introducción "El ser humano como ser acogido y reconocido", en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud* de Ll. Duch, 2002.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 261-272, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

familia ha caído en la trampa que los medios de comunicación le ponen. Entonces la atención se desvía hacia el consumo y el entretenimiento, como acciones que suplen lo que este necesita y en consecuencia, sus miembros ya no dialogan, ya no se encuentran, ya no se reconocen.

A modo de conclusión, podemos decir que la familia se desvió de la formación de sus hijos por la incidencia de varios factores: los nuevos roles de género, la escasa orientación en temas como la maternidad y paternidad, la socialización primaria de los hijos, la crianza, la construcción de un proyecto vital común; las necesidades económicas del hogar.

Ante esto, la familia ha de asumir con responsabilidad la educación primera del escenario de lo privado, que es el nicho, acompañando y dialogando con los menores. La escuela, que es de lo público, no puede remplazar las funciones esenciales de la familia; asumirá otras que beneficien a las nuevas generaciones pero también a los maestros que les orientan. Sin duda, y dado los rápidos cambios que ha debido asumir este núcleo, ésta debería tener un lugar de más preponderancia dentro de las políticas educativas públicas nacionales y regionales; así lo revela Páez-Martínez (2015) a propósito de las políticas educativas en la capital colombiana. No para asistirlas, sino para formarlas, trabajar con ellas, valorar sus narrativas y experiencias.

Están por hacerse investigaciones sobre la familia y la relación familia-escuela desde la perspectiva pedagógica. Economistas, psicólogos, trabajadores sociales, abogados, politólogos, sociólogos, estadísticos de nuestro país han contribuido con su saber a la comprensión del tema. Sin desconocer esta riqueza interdisciplinar y con una perspectiva educativa, ya es tiempo de asumir la familia como ente central en la formación de los más jóvenes y obrar en consecuencia. Tan cercana y tan "obvia", la familia no puede pasar inadvertida. Si bien las formas familiares y roles de sus miembros han cambiado, sus funciones vitales no son intercambiables, son propias y así han de asumirse.

Lista de referencias

Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del Trabajo Socia*l. Buenos Aires: Lumen.

Bonilla, E. (1985). *Mujer y familia en Colombia.* Bogotá, D. C.: Unicef, Plaza y Janés.

Chauchard, P. (1976). *La psicología moderna de la a a la z*. Bilbao: Mensajero.

Chico, P. (2006). *Diccionario de catequesis y pedagogía religiosa: instrumento de consulta y formación para catequistas, profesores y animadores de grupos.* Lima: Bruño.

Cindoc -Centro de Información y Documentación Científica- (1995). *Tesauro Isoc de Psicología*. Madrid: Cindoc.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Madrid: Porrúa.

Dávila, M. (2005). *Tesauro de Trabajo Social.* Bogotá, D. C.: Rojas Eberhard.

Del Fresno, M. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI.* Madrid: Trotta, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Descartes, R. (1979). *Discurso del método.* Madrid: Alianza.

Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud.* Madrid: Trotta.

Duch, Ll. & Mélich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2/2*. Madrid: Trotta, Plan Sectorial de Educación

Flórez, C. & Sánchez, L. (2013). *Fecundidad y familia en Colombia: ¿hacia una segunda transición demográfica? Serie de estudios a profundidad. Encuesta Nacional de demografía y salud -ENDS-, 1990-2010.* Bogotá, D. C.: Profamilia, Fondo de Población de las Naciones Unidas -UNFPA-, Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, Fundación Hernán Echavarría Olózaga, Fundación Corona.

Foulquié, P. (dir.) & Saint-Jean, R. (1967). *Diccionario del lenguaje filosófico.* Barcelona: Labor.

Garner, L. (2014). ¿Es el trabajo social una disciplina? *Boletín electrónico Surá, 33.* Recuperado de: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0033.pdf

Henao, H. (2004). *Familia, conflicto, territorio y cultura.* Medellín: Corporación Región, Instituto de Estudios Regionales.

Izquierdo, C. (dir.), Burggraf, J. & Arocena, F. (2007). *Diccionario de Teología.* Navarra: Universidad de Navarra.

Lacoste, J. Y. (dir.) (2007). *Diccionario Akal Crítico de Teología.* Madrid: Akal.

Martínez-Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela.* Bogotá, D. C.: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico -Idep.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014a). *Los cambios posibles. Colombia aprende. La red del conocimiento*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-70734.html

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014b). *Realidad latinoamericana. Colombia aprende. La red del conocimiento*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-70733.html.

Pacomio, L., Ardusso, Fr., Ferretti, G., Ghiberti, G., Moioli, G., Mosso, D., Serentha, L. (1982). *Diccionario Teológico Interdisciplinar. Tomo II*. Salamanca: Sígueme.

Páez-Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 67, pp. 159-180.*

Pedrosa, V., Navarro, M., Lázaro, R. & Sastre, J. (1999). *Nuevo Diccionario de Catequética.* Madrid: San Pablo.

Profamilia, Ministerio de la Protección Social, Bienestar Familiar & Usaid (2013). *Características generales de los hogares y de la población. Encuesta Nacional de Demografía y Salud –ENDS-, 2010*. Bogotá, D. C.: Profamilia, Ministerio de la Protección Social, Bienestar Familiar, Usaid Recuperado de: http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com_content

Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (2012). *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza.

Universidad de Antioquia (2002). *Diccionario Especializado de Trabajo Social*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 261-272, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14117260215

Referencia para citar este artículo: Rojas-Cavanzo, D. A., Benkelfat-Perafán, K. & Mora-Antó, A. (2016). Narrativas Acerca de las Relaciones Familiares en Mujeres en Situación de Reclusión Carcelaria. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 273-286.

Narrativas acerca de las relaciones familiares en mujeres en situación de reclusión carcelaria*

Daniela Andrea Rojas-Cavanzo**
Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

Katerine Benkelfat-Perafán****
Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

Adriana Mora-Antó*****
Profesora Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

Artículo recibido en octubre 6 de 2014; artículo aceptado en febrero 16 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la percepción que un grupo de mujeres internas en el Centro de Reclusión Femenino, próximas a ser liberadas, tenía acerca de la dinámica relacional de su familia de origen y la familia de elección. Entrevistamos a diez mujeres en forma individual. Encontramos que provienen de familias en las que existe una figura de autoridad dominante que suele ser la madre, y una figura paterna que es periférica o nula; es frecuente la violencia familiar y el abuso. La reclusión carcelaria acentúa la crisis familiar debido a que se trata de familias con escasos recursos económicos. La reclusión es un fenómeno que trasciende el ámbito familiar y carcelario, para plantearse como un asunto de interés para las políticas sociales de apoyo a la población carcelaria.*

Palabras clave: disgregación familiar, reclusión de mujeres, privación de la libertad, tratamiento penitenciario, programa de resocialización extramuros y reintegración social (autoras). Familia, vida familiar, desintegración de la familia, vínculo familiar, problemas sociales, violencia familiar, exclusión social (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Narratives about family relationships among women that are imprisoned

• ***Abstract (descriptive):*** *This research aims to characterize the perceptions among a group of female residents at a Female Detention Center that were close to being released regarding the dynamics of the relationships among their birth families and the families that later constructed. Ten women were individually interviewed. It was found that they come from families where the dominant*

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** ubicado en el área de las Ciencias Sociales, subárea: Interdisciplinaria, se basa en el Trabajo de Grado titulado "Estructura y funcionamiento familiar de internas preliberadas de la institución penitenciaria femenina de Cali", presentado por las estudiantes Daniela Andrea Rojas-Cavanzo y Kateline Benkelfat-Perafán, para optar al título de pregrado en Psicología, bajo la orientación de la profesora Adriana Mora-Antó, en calidad de Directora. Se trató de un proyecto de investigación desarrollado entre enero y diciembre de 2009, sustentado públicamente y aprobado en el mes de enero de 2010.

** Psicóloga, egresada de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo electrónico: psicóloga_katelinebenkelfat@hotmail.com; kbenkelfat@javerianacali.edu.co

*** Psicóloga, egresada de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo electrónico: danielar@javerianacali.edu.co

**** Psicóloga Universidad del Valle, Especialista en Psicología de la Familia, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Magister en Desarrollo Educativo y Social Cinde, UPN. Docente Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Correo electrónico: amora@javerianacali.edu.co

authority figure is usually the mother while the father figure is peripheral or absent. There are often incidents of domestic violence and abuse within these families. The time in jail heightens the family crisis due to fact that these are families with low incomes. Imprisonment is a phenomenon that transcends the family and prison environments and should be considered an area of interest for social policies that support the imprisoned population.

Key words: family disintegration, imprisonment of women, imprisonment, prison treatment, "Outside the walls" re-socialization program and social reintegration (authors). Family, family life, family breakdown, family ties, social problems, domestic violence, social exclusion (Unesco Thesaurus Social Science).

Narrativas sobre as relações familiares em mulheres em situação de confinamento carcerário

• ***Resumo:*** *Esta pesquisa objetivou caracterizar a percepção que um grupo de mulheres presas no Centro Feminino de Reclusão, e próximas de serem liberadas, tinha sobre a dinâmica de relação de sua família de origem e a família escolhida. Foram entrevistadas dez mulheres individualmente. Os resultados mostraram que elas vêm de famílias nas quais há uma figura de autoridade dominante, que normalmente é a mãe, e uma figura paterna, que é periférica ou nula; é frequente a violência familiar e o abuso. O encarceramento acentua a crise familiar já que se tratam de famílias com escassos recursos econômicos. A prisão é um fenômeno que transcende o âmbito familiar e carcerário e deve ser considerada como um assunto de interesse para as políticas sociais de apoio à população prisional.*

Palavras-chave: desintegração familiar, prisão de mulheres, privação da liberdade, tratamento penitenciário, programa de reinserção externa e de reintegração social (autoras). Família, vida familiar, desintegração da família, vínculo familiar, problemas sociais, violência familiar, exclusão social (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

"Yo he vendido droga de la edad de trece años
y yo he estado en la cárcel muchas veces,
he tenido varias condenas,
por droga he tenido cuatro,
por lesiones así dos…
y una por intento de homicidio.
La primera fue por intento de homicidio,
tenía trece años, fui a la correccional
me corrieron y fui a parar
como 15 días a la cárcel,
en ocho días me remitieron para otra;
en los 90 caí de nuevo y
de los 90 volví a caer…"
(Sonia, 52 años).

1. Introducción

Sonia se prepara para salir de la cárcel; después de casi 40 años, no ha encontrado un punto de quiebre que le permita transformar su vida. Esta investigación abordó la historia de mujeres que como ella se describen a sí mismas a partir de los esquemas de interpretación de realidad que el ser mujer, madre y compañera ha configurado, tras la experiencia del encarcelamiento.

La tasa de encarcelamiento en América Latina ha aumentado en la última década; de acuerdo con la información suministrada por las direcciones de los sistemas penitenciarios, se ha acrecentado el número de personas recluidas y, por tanto, el índice de hacinamiento y los costos de manejo de cada interno. La tendencia a recurrir al encarcelamiento ha crecido notoriamente y se constata una dependencia excesiva de la pena de prisión como mecanismo legal, que sigue prevaleciendo sobre opciones más económicas y, posiblemente, más efectivas, lo que tenderá a seguir agravando las tasas de encierro y de condiciones precarias para la población carcelaria (Ilanud, 2002, citado por Rodríguez, 2003).

*DOI:*10.11600/1692715x.14118160215

En América Latina las condiciones carcelarias constituyen una de las más grandes problemáticas y posibles violaciones actuales a los Derechos Humanos. En su mayoría, las personas privadas de libertad se encuentran hacinadas, carecen de alimentación adecuada y servicios sanitarios, así como de atención en salud y planes de reinserción, tanto familiar como social y laboral, que apoyen el proceso de restablecimiento de sus derechos.

El Informe del Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (Ilanud), señala que la sobrepoblación penitenciaria se debe al "acelerado crecimiento de las tasas de encierro en todos los países de América Latina, sin excepción, entre 1992 y 2013", por lo que la densidad poblacional carcelaria duplica la capacidad de cupos que tiene el sistema penitenciario en países como El Salvador (334 individuos presos por cada cien cupos), Bolivia (263), Perú (211), Nicaragua (207) y Guatemala (190), siguiéndoles República Dominicana con 178, Ecuador con 174, Panamá con 171, Brasil con 168 y Colombia con 152.

El Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario Colombiano (Inpec, 2014) registró 155.556 personas privadas de la libertad, de las cuales 117.975 estaban recluidas en establecimientos carcelarios y penitenciarios a nivel nacional, 29.846 en detención y prisión domiciliaria y 4259 en control y vigilancia electrónica. Para el mes de abril de 2014, el 92,8% (109.493) de la población carcelaria y penitenciaria del país estaba constituida por hombres, y el restante 7,2% (8.482) por mujeres; de los que un total de 22.706 varones equivalentes al 20,7% y 1.802 mujeres, equivalentes al 21,2%, estaban ubicados en la Regional Occidental del país.

Respecto a la situación de internamiento femenino, Briceño (2006) afirma que, si bien la privación de la libertad supone castigo y desarraigo, las consecuencias y los niveles de afectación personal y familiar llegan a ser diferentes entre hombres y mujeres. Las detenidas se encuentran en una situación de doble vulnerabilidad, por su condición de mujer (afectando su rol de madre) y por estar privadas de la libertad. Esto acarrea no solo un señalamiento social sino una experiencia en la que pierden la capacidad de elección y decisión (Ramos, 2001, Rodríguez, 2003, Azaola, 2003).

Acerca de la situación de las mujeres encarceladas, Imber-Black (2008) señala que se caracterizan por mantener diversos roles sociales, como madres o hijas, por ser víctimas de traumas no reconocidos, por tener alteraciones de salud mental o física no tratadas, por tener conflictos familiares severos, por ausencia de educación y de apoyo laboral. Sumado a estas condiciones, las mujeres reclusas son personas que, en general, han crecido en familias multiproblemáticas y en medios violentos que no garantizan la nutrición emocional necesaria, ni los procesos de socialización y trasmisión de la norma, en los que han sido víctimas de agresiones físicas, sexuales y emocionales. Son supervivientes de una infancia difícil, marginal, en ocasiones criadas por otras familias o instituciones para infantes, carentes de oportunidades y afecto (Coll, Surrey, Buccio & Molla, 1998, citados por Olmos, 2007, Coletti & Linares, 1997 y Shamai & Kochal, 2008). Otros investigadores se refieren a que los oficios y actividades de las mujeres en prisión reproducen los roles de género tradicionales y les otorgan muy pocas oportunidades de mejorar su condición laboral (Azaola, 2003, Suxo, 2003).

Las consecuencias del encarcelamiento, sin embargo, no se limitan a las personas encarceladas, sino que la pena privativa de libertad también tiene repercusiones, habitualmente graves, en las familias de estas personas (García-Bores, et al., 2006). Estudios previos en Colombia, como el realizado por Sánchez (2009, p. 246) muestran que el encarcelamiento se convierte en un evento estresor inesperado que, dependiendo de las circunstancias, suele mantenerse oculto y formar parte de los secretos familiares que modifican la interacción familiar, afectando la salud mental de sus integrantes.

Páez (2008), por ejemplo, analiza la influencia de los años de condena en el sentido de vida de las reclusas detenidas en el centro de resocialización de Bucaramanga, concluyendo que las mujeres sufren daños psíquicos, físicos y sociales que repercuten negativamente en

el sentido de la vida, efectos que aumentan a medida que los años de condena transcurren, provocando una actitud que interfiere con el programa de resocialización; sin embargo, encuentra algunos factores que facilitan el afrontamiento, como un ambiente satisfactorio, el apoyo familiar y el sentido de espiritualidad. En Estados Unidos, Arditti, Lamber-Shute y Joest (2003), encontraron evidencia empírica de que el encarcelamiento provoca un daño social y económico que afecta no solo al individuo sino también a su familia, en razón a que la dificultad para la manutención de los hijos provoca la consecuente dependencia de la asistencia pública para el cuidado de los niños.

En relación con la maternidad en prisión en Israel, Shamai y Kochal (2008) exploraron la forma como las mujeres experimentaron la maternidad y cómo su percepción de la identidad y el papel de madre se vieron afectados a partir del proceso de encarcelamiento, impactando negativamente en su capacidad de hacerse cargo de la crianza y del cuidado de los hijos e hijas. Por su parte, Godoi (2008) se refiere al nacimiento de niños y niñas en las cárceles, argumentando que se trata de un caso en el que no sucede una desestructuración de la familia porque en la cárcel crean nuevas formas de entornos familiares, en lugar de destruirlas, dado que se desarrollan mecanismos de comunicación e interacción diferentes.

En cuanto a las repercusiones en la familia, Engstrom (2008) señala la necesidad del trabajo con las familias estadounidenses de las personas que están recluidas, enfocándose principalmente en las madres de las mujeres encarceladas ya que, según esta autora, existe una tasa alarmante de encarcelamiento de mujeres de raza negra que son madres, tienen a sus hijos e hijas bajo el cuidado de sus madres, y frecuentemente tienen problemas de abuso de sustancias psicoactivas. Adicionalmente, Minhyo Cho (2009) en su estudio *The Impact of maternal Imprisonment on children's probability of grade retention*, anota que los niños y niñas hijos e hijas de mujeres estadounidenses que han estado recluidas, se encuentran más propensos a la deserción escolar en comparación con su grupo de pares, siendo variables influyentes el tipo de adaptación del niño a su contexto y el contacto que hubiera mantenido con su madre durante el periodo de reclusión. Estas investigaciones muestran las consecuencias que el encarcelamiento tiene sobre la mujer y su familia.

Por su parte, Valenzuela, Marcazzolo, Stuven, Larroulet y Simonetti (2012), aportan evidencia empírica proveniente de 307 mujeres encuestadas en Santiago de Chile, respecto a que el encarcelamiento provoca desajustes familiares y escolares en el caso de los hijos e hijas, además de la desprotección económica de la familia, e incluso puede provocar la separación de la pareja. Arditti et al. (2003), establecen que las sanciones penales destinadas a los reclusos y reclusas tienen efectos a largo plazo en términos de contribuir a la adversidad financiera de las familias y a la reaparición de la pobreza infantil generalizada.

García-Bores et al. (2006) -investigadores del Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans Universitat de Barcelona (OSPDH)-, afirman que existe una invisibilización forzada del impacto de las repercusiones familiares del encarcelamiento; al respecto, señalan que el encarcelamiento tiene consecuencias negativas para las relaciones familiares y para el psiquismo de sus integrantes, además del estigma social.

En Colombia, como respuesta al lugar fundamental que ocupa la familia y a las diferentes afecciones causadas por el fenómeno del encarcelamiento, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario creó el Servicio Pospenitenciario, de acuerdo con el artículo 159 de la Ley 65 de 1993 expedida por el Congreso de la República. El Servicio Pospenitenciario tiene como fin el desarrollo de programas de servicio social para la población reclusa y la búsqueda de la integración del individuo liberado a la familia y a la sociedad, propiciando condiciones de igualdad y el mejoramiento de su calidad de vida. Temas como el ejercicio de los roles al interior de la familia antes y después de la detención, los cambios en la dinámica familiar, las consecuencias del internamiento para la interna y su familia, la asimilación y resignificación de la experiencia, así como las alternativas de superación vislumbradas por las internas, enfatizan en la importancia de un

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 273-286, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14118160215

acercamiento a las condiciones de las mujeres reclusas y sus familias.

Es por ello que esta investigación tuvo como objetivo analizar los relatos que de la dinámica relacional familiar tiene un grupo de mujeres internas en el Centro Penitenciario Femenino de la ciudad de Cali (Colombia), analizando la influencia de las condiciones contextuales y socioculturales que las rodean, tanto en su familia de origen como en la familia de elección, desde la perspectiva sistémica y el enfoque del construccionismo social (Burr, 1997). El estudio partió del supuesto de la existencia de un sistema familiar que se presume precario en sus orígenes y frente al cual, sin embargo, existe la necesidad de adherirse por cuanto no hay otro identificado; además, esta carencia afectiva conduce a que se entablen relaciones sentimentales que suplen este vacío afectivo, sin que exista el compromiso emocional y afectivo para la formación de una pareja; hecho que se hace más crítico en una situación económica precaria, a causa del desempleo. Por otra parte, se trata de una situación que ofrece riesgo para la reincidencia, y agudiza la problemática individual, familiar y del sistema carcelario mismo, en razón no solo al distanciamiento de la madre con sus hijos e hijas, sino a su cuidado y protección económica, además de acentuar el problema del hacinamiento carcelario.

A lo largo de la vida, la familia constituye un grupo de socialización que deja una huella profunda en el acontecer vital de las personas, representando el nicho a partir del cual las personas significan y perciben los sistemas en los que se inscriben, aprenden costumbres, interactúan, crean y recrean cultura. Al respecto, Mójica, Molano, Vargas, Polo y González (1997), explican que la familia es un "sistema vivo y complejo" que opera como contexto para el desarrollo de la existencia del individuo, que posee una identidad propia que evoluciona en un contexto socio-cultural más amplio y como una organización humana con diversidad de modos y formas de existencia; el contexto relacional familiar tiene un efecto en el significado de la experiencia de vida y en la construcción sociocultural de la "identidad personal". Es en la red de significados y acontecimientos vividos en los diversos escenarios de socialización -incluyendo la familia-, que se crea un marco interpretativo que permite que ciertas experiencias sean incorporadas y otras no, lo que se configura como la identidad narrativa personal (White, 2002).

2. Métodología

Esta investigación tuvo como fin conocer los significados que un grupo de mujeres preliberadas de la Institución Penitenciaria Femenina en la ciudad de Cali, tenían acerca de los roles y las formas de interacción típica entre sus integrantes, a partir de relatos de sus experiencias en la familia de origen, la familia de elección y, particularmente, la reclusión carcelaria. Se trató de un estudio cualitativo (Taylor & Bogdan, 1992, citados por Hernández, Fernández & Baptista, 2008). Con el fin de conocer la situación personal y familiar de las participantes, desarrollamos un estudio narrativo (Creswell, 2005, citado por Hernández et al., 2008), dado que buscamos que las participantes relataran su experiencias de vida en familia, los roles que asumían en ellas y las formas de interacción que percibían, a través de dos entrevistas sobre el tema, en diferentes momentos, de modo que fuera posible comprender la historia personal, la influencia de los diversos escenarios de socialización y el significado atribuido a tales experiencias. Ordenamos las respuestas a las entrevistas en una matriz, bajo las siguientes categorías: *Percepción acerca de la dinámica relacional familiar, Crisis asociada a la reclusión carcelaria y Significado otorgado a la proximidad del egreso, entre otras,* integrando las dimensiones personal, familiar, institucional y contextual de las experiencias relatadas. Es importante precisar que estas categorías surgieron como una forma de ordenar los relatos, de modo que fuera posible analizar la percepción acerca de la dinámica familiar y las experiencias de vida personales, así como las creencias dominantes implícitas en ellas, integrando la dimensión personal (edad, escolaridad, estrato socioeconómico, ocupación anterior al encarcelamiento, tipo de delito, sentencia recibida y oficio desempeñado en el Inpec), la dimensión familiar (composición de

*DOI:*10.11600/1692715x.14118160215

la familia, roles y jerarquías familiares, normas y límites en las relaciones, expresión de afecto y ejercicio de la autoridad y comunicación), la dimensión institucional (significado de la experiencia de encarcelamiento, afrontamiento de la crisis y expectativas frente a la salida) del encarcelamiento para la mujer y su familia.

Participaron voluntariamente diez mujeres, entre 20 y 55 años de edad, con niveles de escolaridad correspondientes a la escuela primaria, con excepción de dos casos, en los que se reportaba analfabetismo y formación educativa superior; de acuerdo con sus respuestas, residían en estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Los estratos socioeconómicos son una herramienta que utiliza el Estado colombiano (Ley 142 de 1994, Artículo 102) para clasificar los inmuebles residenciales, según el nivel de pobreza de los individuos propietarios, la dotación de servicios públicos domiciliarios, la ubicación (urbana, rural) y la existencia de asentamientos indígenas, entre otros; de acuerdo con esta clasificación, los niveles 1, 2 y 3 son los que tienen condiciones sanitarias y domiciliarias más deficientes.

Estas mujeres habían trabajado como empleadas en oficios varios, en oficios no calificados, y como operarias. La mayoría había sido condenada por el delito de venta y expendio de estupefacientes, y todas estaban próximas a cumplir con su sentencia y salir de la institución. Con el fin de ilustrar los relatos de las participantes presentamos tres de ellos, dado que permiten abordar los elementos descriptores presentes, en relación con la familia de origen, la familia de elección, la percepción de sí mismas y sus expectativas futuras.

Desarrollamos la investigación contando con el apoyo del Servicio de Apoyo Psicosocial, previa presentación de los objetivos y la declaración del consentimiento informado (ante la Directora y la Psicóloga de la Institución) en el que se señalaba los temas a tratar, el anonimato de las participantes y su derecho a retirarse del proceso, en forma anticipada. Formalizamos la participación de las investigadoras en reuniones y actividades previas relacionadas con el programa.

La selección de las participantes la hicimos con el apoyo de la Oficina de Tratamiento y Desarrollo del Centro, quienes proporcionaron los datos de ingreso de las entrevistadas, cuya participación fue voluntaria y autorizada por la Dirección Seccional. El trabajo de campo duró aproximadamente un año, con una visita semanal de cuatro horas diarias. Obtuvimos la información mediante entrevistas con cada una de las participantes, precisándoles que la aplicación de la entrevista no generaba ningún tipo de molestia o riesgo para su integridad física y/o psicológica, dado que recogía aspectos de su situación familiar y de la relación con sus hijos e hijas que las ayudarían a reflexionar acerca de sus expectativas futuras, considerando que estaban próximas a salir de la reclusión. Además, aclaramos a las pospenadas participantes las condiciones y acuerdos de su participación en el estudio, mediante explicación previa y firma de la declaración de consentimiento informado. Presentamos el informe final a las Directivas, de acuerdo con su solicitud expresa; de igual forma, informamos y agradecimos a las participantes.

3. Resultados

Las entrevistadas provenían de familias nucleares completas en las que sus padres y madres habían estado presentes durante la primera infancia de los hijos e hijas, en contraste con las familias de elección, que se caracterizaban por la presencia de hijos e hijas de matrimonios o parejas anteriores, además de integrantes de la familia extensa (padres de la mujer entrevistada), por lo que se trataba de familias expandidas.

En las familias de origen, la relación del padre y la madre se mantenía a lo largo del tiempo, a pesar de la existencia de maltrato psicológico y físico del padre a la madre; además, existían relaciones conflictivas entre los hermanos, especialmente entre los varones y la entrevistada, a causa de las preferencias afectivas de la madre sobre los hijos varones, las rivalidades entre hermanos y hermanas y la difícil situación económica de la familia que conducía a que la hija asumiera la responsabilidad por el sostenimiento económico, debido al distanciamiento del padre y a la falta de responsabilidad de los hermanos.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 273-286, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14118160215

En cuanto a la construcción de su propio núcleo familiar, las entrevistadas formaron familias caracterizadas por la presencia de múltiples padres que no asumían la responsabilidad por el sostenimiento económico de los hijos e hijas, siendo responsabilidad de la entrevistada satisfacer las necesidades familiares. Las madres, siendo mujeres separadas o solteras, tenían entre dos y cuatro hijos o hijas, lo que acentuaba el hecho de que la abuela materna ocupara un lugar fundamental en la crianza de éstos, pues se hacía cargo de su cuidado.

Con el fin de ilustrar los relatos de las participantes presentaremos tres de ellos, dado que permiten abordar los elementos descriptores presentes, en relación con la familia de origen, la familia de elección, la percepción de sí mismas y sus expectativas futuras. Estas mujeres son Betty, Sonia y Lilia, todas ellas de 52 años de edad; la razón de la elección de estas tres mujeres, obedece a que tienen la misma edad. Mientras Betty y Sonia habían cursado la escuela primaria, residían en los estratos socioeconómicos 1 y 2, y habían sido condenadas por venta y expendio de estupefacientes, la tercera de ellas, Lilia, tenía un nivel de educación superior, residía en el estrato 3 y había sido condenada por hurto.

Uno se llena de nostalgia por la familia: Percepción acerca de la dinámica relacional en la familia de origen

Betty es una mujer de 52 años y cumple una condena de 48 meses por el delito de Ley 30: fabricación y porte de estupefacientes. Se describe como una persona tranquila, colaboradora, sencilla, trabajadora y estricta. Actualmente, su familia está compuesta por su hijo, su nuera y su nieto; su hijo también está en la cárcel.

Betty fue la menor de cinco hijos y la única mujer. El padre abandonó la familia, estando los niños pequeños. En razón a la ausencia del padre, el hermano mayor de Betty asumió el rol de proveedor y de autoridad en la familia, ejerciendo control sobre sus hermanos y su hermana; además, acompañó a la madre en la responsabilidad en el hogar, tanto económica como afectiva. Betty relata que era él quien impartía los castigos y vigilaba el cumplimiento de la norma; recuerda que a pesar de ser su madre una mujer estricta y exigente, le ofreció cariño y expresiones constantes de afecto.

Betty conforma su familia junto a su madre, tiene a su único hijo quien es criado junto a su familia, sin el apoyo del padre del niño. Durante la infancia de su hijo, Betty desempeñó el rol de autoridad; sin embargo, la madre de la interna simultáneamente ocupaba este lugar, por lo que eran frecuentes los conflictos por la crianza. Ella manifiesta haber iniciado la fabricación y venta de estupefacientes como una salida a sus dificultades económicas y a su inexperiencia laboral, convirtiendo el negocio en la fuente de sostenimiento familiar. Esta situación condujo a que su hijo también se dedicara a la misma actividad, lo que le provocó sentimientos de culpa, al sentirse responsable de la captura de su hijo, pues la actividad se convirtió en la forma de supervivencia familiar.

> *"Uno, en este vicio, si uno no tiene plata, a uno se la fían; la mercancía se la fían porque uno le saca el doble, saca la plata de lo que vale y le queda el doble de plata para uno… lo que… si usted va a poner un negocio, si no tiene la plata, nadie se la presta pa´ poner un negocio bien… Pues esos son errores que uno comete en esta vida* (al referirse a la detención de su hijo por vender drogas)*… Yo a las tres de la tarde me paro de aquí y yo me veo con mi hijo, él sale a esa reja que está ahí y nos saludamos con la mano, le hecho la bendición y nos mandamos un abrazo… eso me ayuda a estar más cerca a él y saber que todos los días amanece bien".*

De acuerdo con sus palabras, afirma que estar recluida le ha permitido reflexionar acerca de las decisiones que ha tomado en su vida; un proceso que le ha enseñado a valorar a su familia, a transformar la forma de percibirla y unirse a ellos.

Un recuento retrospectivo del relato de Betty muestra que la familia de origen se caracterizó por conservar una línea matrifocal, donde la madre asumía el cuidado de los hijos, el padre poco se involucró en la crianza y los abandonó, siendo los hijos varones quienes asumieron una posición central, gozando de

*DOI:*10.11600/1692715x.14118160215

privilegios por el rol, en detrimento del lugar que ocupaban las hijas mujeres. La figura del padre, aunque estuviera ausente, conservó su referente como autoridad.

En este sentido, la historia de Betty y la de las demás entrevistadas muestra que asumen la tarea de suplir las carencias de la familia; por tanto las necesidades básicas y el sostenimiento económico son prioridad en su estilo de vida. Desde la infancia, han carecido de oportunidades y no reconocen la existencia de otras posibilidades de desarrollo personal porque, además, el entorno y el contexto tampoco se las ha ofrecido.

Sonia tiene 52 años, y generalmente ha trabajado como vendedora de dulces. Ha estado siete veces en la cárcel; actualmente está cumpliendo una pena de 22 meses, por Ley 30: Expendio de estupefacientes. Es lesbiana y mantiene una relación de pareja con una de sus compañeras de reclusión. Cuando se aborda el concepto de sí misma, Sonia se describe en función de las actividades que realiza, es decir, le gusta trabajar y ser colaboradora; justifica su comportamiento delictivo en su situación socioeconómica.

> *"Yo he vendido droga de la edad de trece años, y yo he estado en la cárcel muchas veces, he tenido varias condenas, por droga he tenido cuatro, por lesiones así, dos, y una por intento de homicidio. La primera fue por intento de homicidio, tenía trece años, fui a la correccional, me corrieron y fui a parar como 15 días a la cárcel, en ocho días me remitieron para otra; en Buga caí en los 90 y de los 90 volví a caer en el 2004. En el 2004 salí y caí ahorita en el 2007. Mi mamá dice que yo me he pasado la vida en la cárcel, y que sí yo voy a seguir en esto… y es la realidad, yo lo entiendo".*

La familia de origen de Sonia está constituida por su padre, su madre y sus nueve hermanos, seis hombres y tres mujeres. Sonia reconoce a su madre y a uno de sus hermanos como la autoridad en la familia; sin embargo, el maltrato físico y la agresión han sido una forma común de relación entre ellos. Desde niña se sintió muy criticada por la madre a causa de su orientación sexual, y agrega que recibió críticas maternas permanentes por delinquir.

> *"Mi mamá era la autoridad… mi mamá, cuando no hacíamos caso, nos pegaba, y todavía… y mi hermano que era menor que yo… ese nos pegaba a todos… mejor dicho, siendo yo mayor que él, nos pegaba. Y yo nunca me metía con él, pero en cambio sí nos pegaba, y era lo que él dijera; hasta con los hijos de todos nosotros, les daba muy duro… Yo a mi mamá nunca tuve…, ni he tenido la… este…, de decirle porque yo soy así… ella me ha reprochado eso y le ha dado muy duro, nunca le he dicho algo a ella… por ejemplo, que me gustan las mujeres, cada que le contaban eso, y ella me preguntaba, yo no le decía nada, porque sabía que me pegaba, entonces yo nunca le contaba…".*

Sonia tuvo dos hijos de diferentes padres, con quienes convivió, pero no hubo una relación estable y predominó el maltrato físico y verbal; sus hijos viven junto con los abuelos y tíos. Expresa que sus hijos tenían continuos enfrentamientos con los padres, por lo que las relaciones fueron distantes. Actualmente, Sonia tiene una nueva pareja con la que lleva tres años; se trata de una mujer que tiene seis hijos, cuatro mujeres y dos hombres. Para Sonia la responsabilidad económica y el mantenimiento del bienestar de su familia, ha sido una preocupación primordial.

El caso de Sonia ilustra relaciones familiares caracterizadas por resolver la inmediatez de la situación económica y material; incluso la elección homosexual representó una alternativa de supervivencia. Los lazos familiares se centraron en la figura materna, la que se mostró autoritaria, en tanto que el padre fue permisivo y distante. La existencia de límites rígidos condujo a que los integrantes abandonaran el hogar ante la dificultad para actuar en forma independiente, además de que la unión familiar se basó en la satisfacción de necesidades inmediatas. Las demandas de cuidado, protección y afecto no fueron satisfechas, al tiempo que el mundo exterior les exigió ser autónomas, sin que hubiera existido el suficiente apoyo y reconocimiento que forjara una imagen satisfactoria de sí mismas. Los conceptos de autoridad, de norma y de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 273-286, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14118160215

límites se construyeron al interior de relaciones agresivas, donde no se respetó la individualidad y el castigo fue la forma de crianza.

Un caso que contrasta con la situación de la mujer con escasos recursos económicos y una historia familiar previa de maltrato y violencia, es la de Lilia. Ella tiene 52 años, educación superior y fue condenada por hurto. Su familia de origen está formada por sus padres y hermanos; actualmente sus padres están separados y el padre ha entablado una nueva relación de pareja. Sus padres siempre estuvieron presentes en la crianza, según lo relata, a pesar de la difícil relación de pareja que mantenían. Describe a su madre como una mujer estricta, exigente y atenta de los cuidados cotidianos de sus hijos, en tanto que su padre era flexible, comunicativo y expresivo. La autoridad en el hogar era asumida por ambos padres. Tanto las normas como las pautas de comportamiento eran planteadas y reguladas por el padre y la madre. Para Lilia, la rigidez de las reglas implantadas por sus padres, eran características de la época.

> *"La relación de todos nosotros con mi mamá fue un poco difícil, y digamos que todavía tiene secuelas, pero un poquito menos; una mujer muy rígida, y como que no manejó, no supo o de pronto por su mala relación con mi papá, hizo que se vertiera esa mala relación en nosotros. Mi papá fue un hombre muy estricto, muy amoroso… y por otro lado mi mamá en tener organización en la casa, con la ropa… por ejemplo a lo del colegio y de estar pendiente a las reuniones y todo, mi mamá; mi papá era un poquito más desprendido de eso".*

Lilia formó una familia con una pareja con la que tuvo dos hijos. Ambos padres ejercían la autoridad. Esta relación finalizó, y posteriormente Lilia vivió sola por varios años. Tiempo después, encontró una nueva pareja con la que rompió relaciones al llegar a la reclusión. Actualmente considera que su familia está compuesta por sus hijos, incluyendo al esposo de su hija mayor.

> *"Después de la relación con el papá de mis hijos, se me cayó el castillo que nosotras las mujeres tratamos de edificar; al principio sentí frustración, porque él tomó la decisión de no ver a sus hijos, entonces me sentía en cierta forma culpable porque mis hijos no podían ver a su padre; tremendamente frustrada, muy culpable, pero después comprendí que de pronto fue mejor así…".*

Experimentar muchas cosas que no había podido hacer antes: Implicaciones de la reclusión carcelaria

La reclusión ha afectado en distintas formas la vida de las participantes; muchas de ellas han pasado más tiempo de su vida recluidas en la cárcel que fuera de ella. Para algunas de ellas, la cárcel representa un espacio que las contiene, las acoge, las cuida e incluso es un lugar "donde todo el mundo les tiene compasión"; en este sentido, Betty dice que la cárcel es como un convento o un centro de rehabilitación del que esperan les ayude a conseguir un empleo para pagar las deudas de su familia. A nivel familiar, la reclusión ha influido en la capacidad para resolver los problemas de sus hijos e hijas; no pueden cuidarlos y los han expuesto a situaciones como el abandono del colegio, los embarazos no deseados a edad temprana, el consumo de sustancias psicoactivas, el maltrato, las carencias económicas y el inicio en conductas delictivas.

Con la reclusión la familia se dispersa, provocando angustia e impotencia en ellas. La ausencia de las mujeres conduce a que los roles y las tareas familiares se redistribuyan, pero también a que la toma de decisiones y la solución de los conflictos queden en manos de otras personas, con lo que su autoridad sobre los hijos e hijas se ve mermada. Como consecuencia de ello, la expresión de afecto parece ser mayor, a pesar de que no consiguen contener a los hijos e hijas y cuidarlos de los riesgos a los que están expuestos o de los que ya han sido víctimas.

Por otra parte, la convivencia dentro de la institución es difícil, en la medida en que los chismes, los celos y la agresión crean un ambiente hostil, ante el que es necesario aprender a defenderse y posicionarse. No obstante, el encarcelamiento también representa una oportunidad para hacer un análisis

*DOI:*10.11600/1692715x.14118160215

retrospectivo de la vida y de las decisiones que se han tomado, además de aprender nuevos conocimientos y adquirir nuevas habilidades, a las que algunas de las reclusas se refieren como actividades "más femeninas", pues afirman no haber tenido tiempo para aprenderlas; esto es, actividades como pintar, coser y bordar.

> *"Aquí yo me siento libre, aquí he podido experimentar muchas cosas que no había podido hacer antes, he podido tener la oportunidad de pintar, como te comenté en otra charla que tuvimos, he podido sentarme a reflexionar muchas cosas, y pienso que aun en esta situación me siento libre, me siento contenta, como… muchas veces experimenté en la calle, éxtasis de felicidad, éxtasis de alegría, como que me sentía plena…".*

El afrontamiento de la reclusión parece lograrse con un sentimiento de esperanza basado en una creencia religiosa, la imaginación de un futuro tranquilo que motiva las acciones del presente, la unión entre los miembros de la familia como soporte emocional, la búsqueda de apoyo de la familia extensa y la existencia de una remuneración por su trabajo y buen comportamiento en la cárcel. La unión y el acercamiento a la familia les han permitido sobrellevar la soledad y las restricciones de la vida dentro de la cárcel, además del posible regreso a la vida familiar. El recurso de la comunicación telefónica facilita la cercanía con la familia.

Finalmente, un aspecto de importancia es el desconocimiento y la falta de apoyo en cuestiones legales y jurídicas. De acuerdo con las entrevistadas, la ayuda jurídica resulta inoficiosa, pues no perciben un respaldo real del Estado.

Significado otorgado a la proximidad del egreso

Reencontrarse con sus familias, darles el cuidado que necesitan, satisfacer sus necesidades económicas y afectivas, velar por su bienestar, orientarlos y apoyarlos, son sus anhelos. Cambiar de ambiente, cambiar de barrio, pagar los impuestos, "*saniar la casa*" (sic), trabajar para sostener a los padres, estudiar y ayudar a los hijos e hijas en las tareas y también sostener a los hermanos y hermanas que también están en la cárcel. Estas son las preocupaciones y expectativas de las participantes, todas ellas referidas a no separarse de sus familias, a apoyarlas a pesar de la incertidumbre de encontrar un empleo.

Regresar a la vida familiar supone cambios y adaptaciones a la nueva vida, porque los hijos e hijas, las personas, y las condiciones, ya no son las mismas, porque la familia ya no es igual; por ejemplo, los hijos e hijas han crecido solos y es posible que la pareja ya no esté presente. Las expectativas por conformar una nueva relación de pareja se mantienen. Salir de la cárcel representa una nueva oportunidad; sin embargo, esta circunstancia es considerada en forma diferente por cada una de las entrevistadas.

Para Sonia el interés se enfoca en el desarrollo de un proyecto social en el que quisiera asumir el rol de apoyo y ayuda para otras mujeres que han experimentado situaciones de marginación como la suya. Sonia afirma:

> *"Yo tengo unos proyectos muy buenos, es que cuando salga… yo siempre he ayudado mucho a los niños… y cuando yo salga, yo voy a ayudar a los niños de la calle… y si puedo lograr colocar una Fundación donde se puedan colocar a los niños que están en las cárceles… porque aquí la mayoría de las mujeres tienen el problema de que no tienen quién les cuide los hijos, de que no tienen quién se los traiga a visitarlas… aunque yo como mamá, no quisiera que mis hijos vinieran… pero sería muy rico verlos".*

Finalmente, Lilia expresa una expectativa diferente: ella quiere demostrar su inocencia sobre el delito por el que fue juzgada. En este caso, el apoyo jurídico es una necesidad para la que no existen recursos económicos, ni apoyo estatal.

4. Discusión

La dinámica relacional en la familia de origen muestra que estas mujeres crecen en hogares en los que la mujer asume un rol de mando y centralidad en el hogar, además del rol de proveedora económica. Cuando las madres no pueden hacerlo o cuando los hermanos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 273-286, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14118160215

varones no asumen la responsabilidad, son las hijas quienes asumen este rol, convirtiéndose en hijas "parentalizadas", lo que confiere un carácter matrifocal a la familia.

Este tipo de dinámica familiar carece de límites que aseguren el distanciamiento emocional necesario para desprenderse de los padres, lo que no facilita el logro de la individuación necesaria para la afirmación de la autonomía. La ausencia de reglas estables que propicien la contención emocional en las mujeres, provoca abandonos, falta de reconocimiento y reafirmación personal, malos tratos y abusos sexuales que, en muchos casos, conducen al abandono del hogar, la escuela, el empleo y dificultades de adaptación social que terminan por convertirse en conductas delictivas.

Es evidente que la parentalización provoca que entre la hija y la madre se establezca una "alianza" que se justifica en la demanda de cuidado y compañía para la madre y en la necesidad de recibir apoyo para la crianza de los hijos e hijas, con la aparente pretensión de promover la unión familiar; sin embargo, el resultado es que se crea un sentimiento de lealtad que obliga a la hija a satisfacer las demandas de la madre, pues de ello depende su reconocimiento como una "buena" hija, hermana y madre. Esta forma de relacionarse consigue que las emociones y expresiones de afecto se den con gran intensidad y descarga emocional, por lo que se presentan interacciones que fluctúan entre amor y odio y que resultan tan efímeras como intensas, convirtiendo las relaciones entre la hija y la madre en relaciones distantes en las que la hija culpa a la madre por no apoyarla o por haberla responsabilizado del cuidado de sus demás hermanos y hermanas.

Estos casos semejan la realidad de las familias que se caracterizan por una parentalidad deteriorada, tanto en su tarea de brindar afecto y cuidado, como de socializar a los hijos e hijas. Los padres y madres no garantizan a sus hijas e hijos el cuidado emocional y afectivo, la seguridad de sentirse queridos y valorados y, por el contrario, terminan instrumentalizándolos. La ausencia de interiorización de las normas, asociada a la falta de padres y madres que cumplan sus tareas, obstaculiza el desarrollo de comportamientos y actitudes prosociales en los niños y niñas, quienes terminan por entrar en conflicto con su propio entorno familiar y social y por iniciarse en conductas transgresoras de las normas (Coletti & Linares, 1997).

Estas familias no cuentan con mecanismos para modificar tales dinámicas, ya que el ámbito de sus necesidades inmediatas responde a cuestiones meramente funcionales y de supervivencia económica y material. Los padres y madres o las figuras encargadas del cuidado familiar, no perciben a la familia como un proyecto conjunto de pareja, de forma que incluso pueda ser asumida por otras familias y generaciones futuras. La conyugalidad disarmónica es usual y se caracteriza por un establecimiento desequilibrado de fuerzas e intereses que termina en la manipulación recíproca entre los integrantes de la pareja y entre la madre y los hijos e hijas, en donde el afecto difícilmente se comparte en pareja; esta situación tiende a repetirse en la familia que estas mujeres conforman.

Las familias expandidas de las internas se caracterizan por la presencia de dos a cuatro hijos e hijas y por tratarse de madres solteras o cabezas de familia, en quienes recae la responsabilidad por el sostenimiento económico de los hijos e hijas y de otros familiares, hallazgo similar al reportado por Azaola (2003), Briceño (2006), Olmos, (2007), Ramos (2001), Shamai y Kochal (2008), e Imber-Black (2008). Además, los hijos e hijas son concebidos en diferentes relaciones durante la adolescencia y la juventud temprana de las madres, situación ante la que la convivencia con la familia de origen representa un mecanismo de supervivencia que acrecienta la posibilidad de que la crianza sea compartida con la abuela y el abuelo, y genere conflictos.

La presencia de subsistemas conyugales y paternos simultáneos, en los que las diferentes figuras maternas o paternas promueven una variedad de reglas, convicciones y costumbres, provoca que las pautas relacionales se confundan al intentar marcar los límites y adoptar los roles familiares esperados. El maltrato aparece como reflejo de la presencia de límites difusos, donde la agresión y el abuso es justificado en razón del fuerte vínculo afectivo de los miembros y la necesidad de corrección de comportamientos

inapropiados para mantener la armonía y la unión que tanto valoran, aspecto que también mencionan Olmos (2007), Coletti y Linares (1997), y Shamai y Kochal (2008).

A nivel de pareja, se identifica un distanciamiento de los cónyuges debido a la dificultad para interactuar; en lo referente a la parentalidad, los hijos e hijas pierden la posibilidad de protección, de cuidado, de formación y de compañía de la madre, quedando expuestos y vulnerables en contextos violentos. Además, los hijos e hijas adquieren independencia durante el periodo de reclusión, afrontando su vida cotidiana, pero también diluyendo el lugar del afecto y la autoridad como mecanismos de contención emocional y formación educativa, lo que coincide con Briceño (2006); en ausencia de la madre que provee económicamente al grupo, los miembros se ven obligados a redistribuir los roles y, en casos extremos, aparece el fenómeno de la disgregación familiar, asociada a otras situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas, los embarazos a edad temprana, el pandillismo juvenil y el aumento de la violencia familiar, puesto que la principal fuente de regulación y de contención familiar está ausente o se mantiene a distancia.

Estos hallazgos también coinciden con lo encontrado por Jaramillo y Benjumea (2007), quienes señalan que las internas recluidas en la cárcel de Manizales (Colombia), en su mayoría, no tienen pareja estable y sus familiares se encuentran recluidos en la cárcel, quedando los hijos e hijas sin la protección materna y familiar. La concepción del mundo y de sí mismas muestra que dominan reacciones impulsivas, pragmáticas y arbitrarias, en las que no media la reflexión cuando se resuelven los conflictos de la vida familiar (Ramos, 2001).

Se puede afirmar que las internas son doblemente castigadas, tanto por el hecho de estar privadas de libertad, como por no cumplir con su rol de madre. Las creencias culturales y educativas prescriben que las mujeres colombianas mantienen una estrecha relación con el núcleo familiar y cuidan de sus hijos e hijas; por ello, el ingreso a la institución penitenciaria suele provocar mayor angustia, en especial por el abandono forzado de las personas menores y del hogar, situación que las convierte tanto en infractoras de la Ley como en “malas madres”, un doble castigo social. El hecho de vivir en condiciones económicas precarias, condiciona no solo la situación laboral, sino también la salud, la educación y el apoyo jurídico. Entonces, la falta de acceso a redes de apoyo social y la consecuente disminución de la calidad de vida de ellas y de sus familias, implica que estas familias adopten un estilo particular de hacer y relacionarse, que responde a la conjugación de las identidades de sus miembros y a las condiciones contextuales en las que se ven inmersos, señalamientos que coinciden con lo que expresan Coletti y Linares (1997), Galván, Romero, Rodríguez, Durand, Colmenares y Saldivar (2006), Olmos (2007), y Engstrom (2008). La mujer aprende a reaccionar ante las adversidades de la vida, asume la responsabilidad por el cuidado, la protección y la manutención económica de su familia, pero ante la falta de oportunidades de educación, empleo y de merma de su autoestima, termina formando una relación de pareja en la que pretende encontrar el afecto que espera, sin lograrlo. No existen condiciones para que la mujer se capacite, consiga un empleo y afronte los problemas económicos de su supervivencia y la de su familia.

El sistema jurídico nacional contempla mecanismos, como el programa “extramuros”, que podría ser una opción para las mujeres que delinquen, tal como lo señala el Código Carcelario y Penitenciario Colombiano, cuando establece como objetivo preparar al sujeto condenado, mediante su resocialización para la vida en libertad. Además, el artículo 146 del Código formula beneficios consistentes en “permisos hasta de setenta y dos horas, la libertad y franquicia preparatoria, el trabajo extramuros y la penitenciaría abierta”, siempre que se cumplan los requisitos. En consecuencia, cualquier interna puede solicitar que se le conceda el “extramuros”. Sin embargo, el desconocimiento de las medidas jurídicas que las protegen, así como la escasa atención que reciben por parte de los defensores de oficio, e incluso, los costos económicos que tienen los servicios profesionales de un abogado, no les permiten solicitar la medida.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 273-286, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14118160215

Es necesario recordar que estas mujeres son cabezas de hogar, en su mayoría, y que se requieren medidas que no representen el abandono de la crianza y cuidado de las personas menores. Pero esta opción no es suficiente si no se exploran mecanismos laborales, económicos, educativos y de salud para proteger a las internas y a sus familias. También es importante enfatizar en las relaciones familiares como principal red de apoyo, así como en que los procesos de autocuidado y programas o servicios para el retorno a la libertad incluyan la atención psicológica y el esfuerzo por la creación de redes familiares, sociales y laborales que aminoren los índices de reincidencia. En el desarrollo de estos programas es necesario abordar temas como la dinámica de pareja, las pautas de crianza, el papel de la violencia intrafamiliar en la dinámica de estos hogares, la díada autoridad-afecto, las repercusiones de la reclusión en el desarrollo de los hijos e hijas y, en general, situaciones relacionadas con la reeducación, capacitación y reinserción social que impliquen elementos como las habilidades de afrontamiento y solución de problemas, simultáneamente a la capacitación en una actividad y ubicación laboral con el apoyo de la empresa pública y privada, lo que coincide con los planteamientos de Arditti et al. (2003), respecto a la adversidad financiera de las familias y la consecuente pobreza infantil.

5. Conclusiones

En el contexto colombiano es necesario comprometer a toda la sociedad para que el sistema penitenciario involucre un proceso de reinserción a la sociedad que provea las suficientes redes psicosociales de apoyo, de forma que se asuma no solo una visión psicológica individualizada, sino también estructural y contextual; o en otras palabras, que aborde la problemática de la reclusión como un fenómeno que trasciende el ámbito institucional familiar y carcelario, para plantearse como un asunto de interés público, que provea de opciones posiblemente más efectivas como el aseguramiento del debido soporte jurídico y la prevención de las secuelas sobre la familia, razón por la cual es importante fortalecer las políticas de apoyo de los sistemas carcelarios a los programas de reinserción familiar y social de las mujeres que delinquen en condiciones económicas desfavorables.

Lista de referencias

Arditti, J., Lamber-Shute, J. & Joest, K. (2003). Saturday Morning at the Jail: Implications of Incarceration for Families and Children. *Family Relations, 52 (3), pp. 195-204. Doi: 10.1111/j.1741-3729.2003.00195.x*

Azaola, E. (2003). *Investigación y análisis: esfuerzos nacionales, Género y justicia. Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina.* México D. F.: Fundación para el Debido Proceso Legal.

Briceño, M. (2006). *Mujeres y prisión en Colombia: Análisis desde una perspectiva de derechos humanos y género.* Recuperado de:

http://www.procuraduria.gov.co/descargas/publicaciones/mujeresyprisionencolombia.pdf

Burr, V. (1997). *An Introduction to Social Constructionism.* New York: Routledge.

Coletti, M. & Linares, J. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La Experiencia de Ciutat Vella.* Barcelona: Paidós.

Congreso de la República de Colombia (1993). *Ley 65. Código Penitenciario y Carcelario.* Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.

Engstrom, M. (2008). Involving Caregiving Grandmothers in Family Interventions when Mothers with Substance Use Problems are Incarcerated. *Family Process, 47 (3), pp. 357-372. Doi: 10.1111/j.1545-5300.2008.00258.x*

Galván, J., Romero, M., Rodríguez, E., Durand, A., Colmenares, E. & Saldívar, G. (2006). La importancia del apoyo social para el bienestar físico y mental de las mujeres reclusas. *Salud Mental, 29 (3), pp. 68-74.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58232909

García-Bores, P., Font, N., Fernández, C., Escurriol, R., Roig, A., Leyton H. & Moreno, M. (2006). *La Cárcel en el entorno familiar*. Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.academia.edu/1085273/La_carcel_en_el_entorno_familiar._Estudio_de_las_repercusiones_del_encarcelamiento_sobre_las_familias_problematicas_y_necesidades

Godoi, R. (2008). Entre el hogar y la cárcel: una historia de vida (des)estructurada por las instituciones penitenciarias. *Quaderns D´Antropologia: Quaderns de L´Institut Català, 11, pp. 1-23.* Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/124218/172190Hernández, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá, D. C.: El Búho.

Hernández, A., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación.* México, D. F: Mc Graw Hill.

Imber-Black, E. (2008). Incarceration and Family Relationships: A Call for Systemic Responses. *Family Process, 47, pp. 277-300. Doi: 10.1111/j.1545-5300.2008.00253.x*

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario-Inpec (2014). *Informe Estadístico Abril de 2014.* Bogotá, D. C.: Oficina Asesora de Planeación, Grupo Estadística. Recuperado de: http://www.inpec.gov.co

Jaramillo, C. P. & Benjumea, C. (2007). Diagnóstico Situacional de las Mujeres Internas del Reclusorio de Manizales. *Hacia la Promoción de la Salud, 12, pp. 109-122*. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3091/309126689009.pdf

Minhyo-Cho, R. (2009). Impact of maternal Imprisonment on children's probability of grade retention. *Journal of Urban Economics, 65, pp. 11-23. Doi:10.1016/j.jue.2008.09.004*

Mójica, J., Molano, E., Vargas, M., Polo, M. & González, O. (1997). Plan general institucional en familia, Planfa-II, etapa 1996-2006. *Aportes a la Psicología, 3 (6),* pp. 85-109.

Olmos, Y. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. Recuperado de: http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano52007/a52007art4.pdf

Páez, M. (2008). *Influencia de los años de condena en el sentido de vida de mujeres reclusas.* Recuperado de: www.upb.edu.co

Ramos, R. (2001) *Narrativas contadas, narrativas vividas: Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, M. (2003). *Mujer y cárcel en América Latina. Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina.* México, D.F.: Fundación para el Debido Proceso Legal.

Sánchez, L. M. (2009). *Mitos y Secretos Familiares*. Cali: Universidad del Valle.

Shamai, M. & Kochal, R. B. (2008). "Motherhood starts in prison": The experience of motherhood in prison. *Family Process, 47,* pp. 323-340. *Doi: 10.1111/j.1545-5300.2008.00256.x*

Suxo, N. (2003). *Los derechos de las mujeres privadas de libertad en Bolivia. Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina*. México, D. F.: Fundación para el Debido Proceso Legal.

Valenzuela, E., Marcazzolo, X., Stuven, A., Larroulet, P. & Simonetti, E. (2012). *"Impacto social de la prisión femenina en Chile". Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2012. Pontificia Universidad Católica de Chile.* Recuperado de: http://politicaspublicas.uc.cl/publicaciones/ver_publicacion/116

White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 273-286, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14118160215

Referencia para citar este artículo: De Grande, P. (2016). Diseñado para bebés. Objetos y prácticas en el primer año de vida. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 287-300.

Diseñado para bebés. Objetos y prácticas en el primer año de vida*

Pablo De Grande*

Profesor e investigador de la Universidad del Salvador/Conicet, Argentina.

Artículo recibido en marzo 13 de 2014; artículo aceptado en mayo 22 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este artículo se presentan resultados de investigación sobre la vida cotidiana de bebés en la Ciudad de Buenos Aires. En el mismo se proponen como objetivos (1) rastrear el mundo de prácticas y objetos ligados a la crianza y cuidado de bebés; (2) evaluar la prevalencia del uso de objetos diseñados para bebés por oposición a la elección de objetos de uso general; (3) identificar los sentidos, razones y formas de legitimación de las prácticas y objetos utilizados y (4) analizar efectos no previstos asociados a los mismos. La información utilizada consiste en 14 entrevistas realizadas en hogares con bebés de 7 a 12 meses. Como principales resultados se destacan una presencia amplia de objetos específicos, niveles heterogéneos de adopción de los mismos, fuerte vinculación entre el éxito de los objetos diseñados y su capacidad de habilitar a los padres a realizar actividades en simultáneo al cuidado del bebé.*

Palabras clave: primera infancia, cuidado del niño o niña, crianza del niño o niña, vida cotidiana, juguete, costumbres alimenticias (Thesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autor: objeto para bebé, prácticas de crianza.

Designed for babies. Objects and practices in the first year

• ***Abstract (analytical):*** *This article presents research results about the everyday lives of babies in the city of Buenos Aires. Its three main objectives are: (1) to map and describe the practices and objects used in child rearing and caring for babies; (2) to evaluate the pervasiveness of the use of objects designed for babies compared to general-purpose objects; (3) identify the meanings, reasons and forms of legitimization of the practices and objects used; and (4) analyze unexpected effects associated with these objects and practices. The data for the analysis consists of 14 in-depth interviews with mothers of infants aged between 7 and 12 months. The main results from the study include: the identification of a broad presence of objects specifically designed for babies; heterogeneous levels of adoption; strong links between the success of objects specifically designed for babies and their ability to allow parents to simultaneously engage in other activities while caring for their baby.*

Key words: early childhood, child care, child rearing, daily life, toys, food habits (Unesco Thesaurus Social Science).

Author key words: objects for babies, parenting practices.

---

* Este **artículo corto** es parte del proyecto "Capital cultural, capital económico y sociabilidad en la infancia temprana" financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de la República Argentina. La investigación tuvo el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT-FONCyT 2010/2195). Fecha inicio de investigación: 1 de abril de 2012; Fecha término de investigación: En curso. Área: sociología; subárea: temas especiales.

** Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad de Quilmes. Profesor titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador. Correo electrónico: pablodg@gmail.com.

Projetado para bebês. Objetos e práticas no primeiro ano de vida

• ***Resumo (analítico):*** *Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a vida cotidiana de bebês na cidade de Buenos Aires. Os objetivos principais são: (1) mapear e descrever as práticas e os objetos relacionados às crianças e aos cuidados com os bebês; (2) avaliar a prevalência do uso de objetos projetados para bebês ao invés de objetos de uso geral; (3) identificar os principais fatores que estimulam e legitimam a sua utilização e (4) analisar os efeitos não previstos associados a eles. Os dados para a análise consistem em 14 entrevistas em profundidade com mães de crianças cujas idades são entre 7 e 12 meses. Como principais resultados destaca-se uma ampla existência de objetos projetados especificamente para bebês; seus níveis heterogêneos de adoção; forte associação entre o sucesso desses objetos e sua capacidade para habilitar os pais e as mães a realizarem atividades simultaneamente aos cuidados com o bebê.*

Palavras-chave: primeira infância, cuidado da criança, educação dos filhos, vida cotidiana, brinquedos, hábitos alimentares (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave do autor: objeto para o bebê, práticas de criação.

Introducción

Problematizar la sociabilidad en el primer año de vida supone situarse en el escenario en el que cada individuo -siendo bebé- inicia su vida personal y social, desarrollando cada una sus propias preferencias, habilidades, costumbres y relaciones, así como también ampliando y resignificando el entorno en el que se inserta.

En el marco de las sociedades urbanas occidentales contemporáneas, la experiencia cotidiana en los primeros años de vida se encuentra ligada a un conjunto amplio de elementos (objetos, prácticas, tecnologías, recursos) a partir de los cuales se resuelven, articulan y significan las necesidades, gustos y actividades de los niños.

Este artículo presenta resultados de una investigación orientada a reconocer los modos de cuidado y crianza prevalentes en la Ciudad de Buenos Aires durante el primer año de vida. A partir de relatos obtenidos en entrevistas a madres de bebés de entre 7 y 12 meses de edad de sectores medios profesionales, se propone analizar el uso en dichos espacios de objetos en la organización de la vida cotidiana con bebés. Para ello se han establecido cuatro objetivos principales.

En primer lugar, rastrear el mundo circundante de recursos puestos en relación a los bebés en el desenvolvimiento de su vida cotidiana. Poner la mirada sobre los objetos y prácticas que viabilizan el cuidado constituye, desde un punto de vista de análisis social, una vía privilegiada para dar cuenta de los sentidos y razones prácticas de los actores involucrados.

En segundo lugar, distinguir entre objetos diseñados para bebés (tales como sonajeros, cunas, leches de fórmula) y elementos de uso general identificados como aptos o parcialmente aptos para bebés (tal como llaves, sillones, frutas), dando de cuenta de los diferentes niveles de adopción de unos y otros.

En tercer lugar, se desarrollará la hipótesis -en relación con la presencia de estos elementos- de que la difusión y uso de los mismos responde a un grupo complejo de motivaciones, racionalidades y legitimidades, y que no sería suficiente explicar las mismas desde lógicas del placer por el puro consumo comercial o de la captura de la crianza por fuerzas de mercado.

Por último, a partir del abanico de prácticas y objetos puestos en juego para atender a las pautas y necesidades de cuidado conjugadas en los hogares investigados, se propone caracterizar los matices y transformaciones que estas prácticas y objetos promovieron o trajeron aparejadas.

Antecedentes

Esta investigación se enmarca en el contexto de la 'nueva sociología de la infancia' (Gaitán-Muñoz, 2006, Qvortrup, 2003), que desde hace

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

aproximadamente 30 años ha buscado reinsertar a los niños y a los adolescentes en el campo de la teoría social y de la investigación aplicada. Dicho conjunto de estudios ha historizado y puesto en cuestión tanto el carácter natural de las representaciones acerca de la infancia (Carli, 1999, Colangelo, 2004, 2009), como también la reducción del estudio sociológico de los niños al problema de la 'socialización' (Turmel, 2008).

Asimismo, para situar empíricamente el primer año de vida, diversos abordajes propios y ajenos a la sociología resultaron de interés para esta investigación. En primer lugar, las evidencias etnográficas sobre estilos de vida y crianza de niños pequeños en espacios socio-culturales no-occidentales permitieron descentrar la investigación, dando cuenta de poblaciones en las que los bebés no son necesariamente atendidos por sus madres; en que los niños en su conjunto no encuentran sus vidas ordenadas dentro de viviendas individuales; en que el uso del espacio, la comida y el juego se dan de maneras diferentes a patrones de referencia urbanos-occidentales (Abels et al., 2005, Gaskins, 2000, Lancy, 2007, Mead, 1961, Remorini, 2010).

En términos metodológicos y de interés sustantivo, es posible señalar una continuidad entre estos trabajos sobre formas de crianza en contextos no-occidentales con trabajos ubicados en contextos occidentales, en la medida en que en ambos grupos se reconoce la preocupación por cómo se desarrollan con niños pequeños las actividades de cuidado y crianza (Triana, Ávila & Malagón, 2010), los paradigmas locales que se juegan en la salud (Colangelo, 2004, Remorini, 2010), así como de las estrategias vinculadas a coordinar y distribuir las actividades de cuidado con las demás actividades del mundo adulto (Bedoya-Hernández, 2013, Moreno-Zavaleta & Granada-Echeverri, 2014). Sobre sectores medios urbanos en la Argentina, los trabajos de López y Findling (2012), Schwarz (2007), Colangelo (2006) y Faur (2012) permiten dar cuenta de problemáticas vistas como recurrentes en estos espacios: la situación de relativa soledad de las madres de sectores medios en relación al cuidado de sus bebés; el lugar de la pediatría como voz autorizada para la resolución de asuntos prácticos; la creciente pero fragmentaria participación de los padres varones en el cuidado infantil; la centralidad de las trayectorias e inserciones ocupacionales de padres y madres en la configuración de los modos del cuidado.

En contraste con dicha continuidad, la crianza es abordada de un modo diferente en el conjunto de trabajos disciplinarmente enmarcados en la psicología del desarrollo, la infancia y la crianza. En ellos, es frecuente la utilización de modelos estilizados de ideales, prácticas y "estilos" de crianza (Richaud, Mestre, Lemos, Tur, Ghiglione & Samper, 2013, Solís-Cámara, Díaz-Romero, Cortés-Menchaca, Patiño-Muñoz, Pérez-De La Torre & Robles-Bárcenas et al., 2005, Solís-Cámara, Díaz-Romero, Medina-Cuevas & Barranco-Jiménez, 2008). A diferencia de las anteriores, estas iniciativas resumen -y se valorizan en su campo- por validar y construir 'factores' universalmente relevantes, evaluando sus correlaciones con otras dimensiones subjetivas o con condicionantes objetivos. Para ello se elaboran y replican escalas que permiten clasificar a padres y niños, manejándose terminologías específicas que permiten llegar a conclusiones como las de Solís-Cámara et al., quienes afirman: "encontramos que las madres se concentraron en indulgentes y en autoritarias, con menor número de autorizativas y mucho menor de negligentes" (Solís-Cámara et al., 2008, p. 315). Se hacen pues evidentes las diferencias con la perspectiva constructivista, que busca a partir de la voz de los actores hacer emerger las problemáticas relevantes en sus espacios.

Desde un plano histórico, varias investigaciones han reconstruido el modo en el que en la Argentina la imagen de la infancia como una etapa dependiente de la mujer como madre dedicada a sus hijos se ha promovido y difundido como una preocupación de Estado (de Paz-Trueba, 2011, Lobato, 1996, Nari, 2004). Esta perspectiva historiográfica ha sido, junto con los trabajos antropológicos, central en la relativización del modelo de infancia moderna-occidental como forma única y normal de existencia para los niños en todo país o contexto (Goncálvez & Franco, 2009).

*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

Otro conjunto de estudios que se articulan con esta investigación lo constituyen los estudios de objetos o elementos del mundo infantil (estudios de objeto único). Si bien por el propósito exploratorio de este artículo no profundizaremos en las múltiples conexiones y orígenes que cada objeto diseñado o utilizado puede contener, cabe destacar la existencia de estudios de estas características. Mencionaré algunos para indicar el tipo de indagación que dichos trabajos realizan. Selmer-Olsen retoma controversias en torno al chupete (su carácter nocivo o constructivo) como objeto de contención, distracción y parcialmente silenciador de la vida cotidiana de bebés (Selmer-Olsen, 2007). Vandroux, a través del estudio del sonajero, da cuenta por su parte de las continuidades interculturales en las formas de entretener a los niños, realizando un trazado desde la antigüedad griega a las referencias e imágenes disponibles de la Edad Media y la era moderna de este juguete particularmente persistente (Vandroux, 2002). Finalmente, Schwab expone la historia del desarrollo de la leche de fórmula como una conjugación de elementos de mercado y razones de salud pública y política social (Schwab, 1996, p. 489).

Este conjunto heterogéneo de trabajos ha sido relevante para la presente investigación en la delimitación tanto de sus dimensiones de observación como de análisis. Los trabajos antropológicos (Lancy, 2007, Mead, 1961, Remorini, 2010) y la historización de objetos frecuentes de la infancia (Schwab, 1996, Selmer-Olsen, 2007) facilitaron la desnaturalización de roles y recursos típicos de las clases medias urbanas; Nari (2004), de Paz-Trueba (2011) y Colangelo (2006) explicitaron el relato pasado y presente en contextos locales de la infancia como construcción y representación.

¿Por qué analizar los objetos?

Este artículo realiza un análisis de la relación entre las personas y su mundo material de prácticas y objetos. Esta línea permite retomar y ampliar la noción de 'lógica práctica' de Pierre Bourdieu. Según Bourdieu, los procesos sociales concretos ocurren inevitablemente en relación con factores 'prácticos', es decir, ligados a márgenes amplios de incertidumbre y vaguedad, realizados según esquemas opacos a los sujetos, altamente permeables a variaciones coyunturales (Bourdieu, 2007, p. 27). Con la idea de lógica práctica, se introduce una ruptura entre el estudio de las representaciones, normativas y creencias (entre los sistemas simbólicos, entendidos como estructuras estáticas, abstractas y generales de sentido) y el estudio de la realidad cotidiana. Así, para la comprensión de esta última deben ser identificados y considerados aspectos, mecanismos y razones propias de la vida práctica, entendida como un contexto cambiante, limitado en recursos, y de carácter local.

Especificando esta dirección, Bruno Latour precisa la importancia -para la ciencia social- del análisis de los objetos circundantes a la vida humana (Latour, 2008, p. 105). Este autor señala que, por evidente que parezca, con suma frecuencia las acciones de los hombres toman por destino, medio o motivación a objetos bien definidos, y que, sin embargo, los estudios sociales suelen omitir el análisis y hasta la mención de todo objeto por fuera de las personas en sí mismas, desnudas de toda materialidad. A partir de ello, Latour sostiene que las descripciones donde esta dimensión es omitida parecen pasar por alto que cada objeto o práctica produce consecuencias no necesariamente previstas de su utilización o su adopción que no pueden explicarse adecuadamente sin la mención y comprensión de los mismos (De Grande, 2013, p. 51).

Adicionalmente, Latour identifica como problemático no solamente el omitir la omnipresencia de los objetos en la orientación de las acciones humanas (se suele 'llevar algo', 'arreglar algo', 'comprar algo', etc.), sino también su función como 'medios'. Cuando los objetos -y más en general los 'elementos no humanos'- operan intermediando en la acción, introducen casi sin excepción matices, restricciones, sentidos y condiciones particulares que requieren ser explicados como factores derivados de la naturaleza de cada uno de estos 'mediadores' (medios no transparentes) de la acción (Latour, 2008, p. 60). De esta forma, el estudio de los 'medios' -y no sólo de los

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14119220514

actores- resulta necesario para una comprensión en contexto de los funcionamientos de espacios sociales de interacción y acción. En esta línea, el presente trabajo se orienta a reconocer las recíprocas dependencias de los sujetos no sólo con sus creencias y sus pares, sino también con las prácticas y los objetos con los que se involucran y resuelven sus metas cotidianas.

A continuación se reseña la metodología utilizada, en términos de procedimientos para la obtención, clasificación y análisis de la información.

Metodología

Participantes

Las 14 entrevistas utilizadas en este artículo como fuente de información fueron realizadas en el marco de un proyecto sobre sociabilidad de bebés en la Ciudad de Buenos Aires en el primer año de vida (De Grande, 2012). Los sujetos entrevistados fueron las madres, siendo el primer criterio de selección que sus hijos se encontraran aún en el primer año de vida.

El método de selección de casos se basó en la técnica de bola de nieve, tomando como origen una lista de personas allegadas al equipo de investigación (96 personas). A ellas se les preguntó si conocían a bebés de entre 4 y 11 meses que vivieran en la Ciudad de Buenos Aires, o a conocidos que pudieran conocerlos. En la medida en que surgieron casos positivos, se ofreció contactar a la madre de cada bebé para proponerle participar de la investigación.

De este modo, se incluyó en la muestra madres que:

- tuvieran hijos de entre 4 y 11 meses. Si la edad era menor a 7 meses, se reservaba el caso hasta que llegara a dicha edad.
- no fueran del círculo de conocidos del equipo de investigación.
- no existieran, ni previamente ni halladas a posteriori, condiciones de salud atípicas en el desarrollo del bebé que modificaran sensiblemente su vida cotidiana o su interacción.
- vivieran en la Ciudad de Buenos Aires.

Como características salientes de las madres respondentes pueden mencionarse:

- La edad de las madres estuvo entre 26 y 36 años (media: 30,2 años).
- El nivel educativo en comparación a la media de la población fue alto, teniendo sólo cuatro de ellas estudios universitarios incompleto y las demás estudios universitarios completos.
- Siete de ellas se encontraban trabajando en relación de dependencia en jornada completa, mientras que seis lo hacían a tiempo parcial o trabajando sólo algunos días de la semana. Sólo una de ellas no se encontraba trabajando al momento de la entrevista.
- De quienes se encontraban trabajando, 9 de ellas lo hacían en modalidades de contratación formal, gozando de aportes jubilatorios y cobertura de salud.
- Dos de ellas tenían un hijo previo al actual bebé, mientras que en los demás casos se trataba de su primer hijo.

En cuanto a los bebés, 7 eran nenas y 7 eran varones Al momento de las entrevistas, la edad promedio de los bebés fue de 8,5 meses, y un total de 5 niños asistían a jardín maternal.

Respecto a la estructura del hogar, en todos los casos residían con el bebé ambos padres, con excepción de un caso en que sólo estaba la madre (estaban de momento separados). Adicionalmente, en uno de los casos residía además de los padres la abuela materna del bebé.

En todos los casos se seleccionó inicialmente a la madre como informante debido a que era la persona que más tiempo pasaba con el bebé, si bien hubo variaciones significativas en la relación entre el tiempo que los bebés compartían con la madre y con el padre. En los casos en que la madre trabajaba a tiempo completo, o que se alternaban con el padre a medio turno cada uno, la diferencia de tiempo compartido entre padre y madre fue casi nula, participando en 2 casos el padre de la entrevista junto con la madre.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron entre los 7 y 12 meses de edad del bebé y tuvieron una duración aproximada de 2 horas. Las mismas

se realizaron entre abril de 2012 y diciembre de 2013.

La guía de entrevista utilizada propuso a los entrevistados reconstruir inicialmente la actividad semanal típica de cada bebé, consignando luego eventos menos frecuentes tales que salidas de la madre o del padre, compromisos o actividades fuera de la casa durante el fin de semana, cumpleaños, etc. Asimismo, se indagó retrospectivamente en las prácticas cotidianas de alimentación y sueño desde el nacimiento, la disposición del cuidado durante el día y las formas de juego y entretenimiento.

Se aplicó, complementariamente, un cuestionario estructurado para reconocer aspectos generales del bebé y del hogar. En él se incluyó un índice de bienes económicos y de bienes culturales disponibles al bebé y una grilla para la estructura de miembros del hogar que incluye información general de la edad, el sexo, el nivel educativo y la inserción socio-ocupacional..

La totalidad de las entrevistas fue realizada en los hogares, y en todas ellas estuvieron presentes los bebés en el contexto de entrevista. Esta posibilidad de compartir el espacio cotidiano de los bebés permitió también un acercamiento observacional a las rutinas y modos de afrontar el uso del tiempo y las necesidades de cuidado.

Registro y análisis

Las entrevistas fueron registradas en forma de audio con un grabador digital, siendo luego transcriptas para su codificación posterior. La transcripción fue realizada por personal externo al proyecto, con la revisión de la totalidad de las desgrabaciones por parte de los investigadores una vez recibidas. En los casos en que las transcripciones no se ajustaron al material de audio (2 casos), las mismas fueron devueltas y vueltas a transcribir.

Las entrevistas en forma de texto fueron codificadas utilizando el software Atlas-ti. Se aplicaron criterios de codificación abierta (Strauss & Corbin, 1998), ampliando el conjunto de códigos posibles a medida que se avanzaba con la lectura y codificación de las transcripciones. En la medida en que surgían nuevos códigos, todas las entrevistas eran revisadas para atender a su ocurrencia en ellas, surgiendo así también categorías complementarias y contrapuestas. Como parte de dicho proceso, se organizaron los códigos jerárquicamente, asociando los conceptos ya sean con elementos identificados como críticos en las entrevistas o con ejes primarios del proyecto de investigación. En total, la red de códigos acumuló un total de 135 nodos codificables organizados en torno a 12 nodos-ejes, los cuales fueron: juego, cuidados, recursos, emotividad, movilidad, organización, medicina, comportamiento, temporalidad, espacios, decisiones y relaciones.

El proceso analítico se enfocó no solamente en las referencias a objetos o prácticas ligadas a la crianza y al cuidado, sino también en los *repertorios interpretativos* (Garay, Iñiguez & Martínez, 2005) -o en similar sentido, en los *marcos* (Goffman, 1986)- a partir de los cuales los mismos eran articulados y legitimados. El análisis de las narrativas fue abordado, asimismo, atribuyendo a los discursos la doble función de ser una señal de una realidad social, y a la vez, una forma de crearla (Iñiguez & Antaki, 1994).

Finalmente, cabe señalar que para aumentar los niveles de validez externa (Cortés, 2008) y representatividad (Navarrete, 2000) se procuró garantizar una alta dispersión en variables independientes significativas (heterogeneidad estructural) tales que: sexo, asistencia a jardín maternal, nivel de ocupación de la madre, disponibilidad de la familia extensa y estructura del hogar (único hijo; monoparentalidad). En términos de validación, se buscó la saturación discursiva (Serbia, 2007) y se realizó triangulación de expertos respecto de los resultados obtenidos (Forni, 2010).

Análisis de resultados

Como se indicó anteriormente, la información obtenida en esta investigación es analizada en este artículo a partir de una distinción emergida de los datos (en el sentido de no haber sido pautada en la guía de entrevistas o en las categorías iniciales de codificación). De este modo, el análisis se estructura en función del nivel de exposición del niño a elementos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14119220514

diseñados para uso o consumo exclusivo de bebés por oposición a la exposición al 'mundo adulto'. Más precisamente, se recorrerá en las diferentes dimensiones seleccionadas los modos de realización identificados en las entrevistas, según qué es considerado apto o no apto para un bebé, y dentro de lo apto, de aquello que se reconoce como diseñado específicamente para ellos[1]. Asimismo, se señalarán motivaciones y efectos asociados tal como se manifestaron en las entrevistas analizadas.

Las dimensiones seleccionadas fueron: alimentación, sueño, soporte y transporte, y juego y entretenimiento.

Alimentación

La alimentación, especialmente cuando deviene problemática, es un tema central en la vida cotidiana de los bebés. Los controles pediátricos y la mirada general de la salud del niño coinciden en la expectativa de un crecimiento a ritmo 'normal', para lo que se consideran necesarios ciertos niveles de comida y nutrientes. La alimentación en el primer año de vida se organiza, salvo raras excepciones, en dos etapas: primeramente, una fase de alimentación por leche materna o de fórmula (en las entrevistas 'Nutrilón' y 'Sancor bebé'), y luego una segunda fase, en que la leche se complementa con alimentos sólidos.

En las entrevistas realizadas la continuidad de la lactancia materna estuvo estrechamente ligada a la situación laboral de la madre. En la medida en que la madre tuvo que reintegrarse a trabajos de día completo, la posibilidad de amamantar se vio usualmente perturbada. Incluso en las situaciones en que la madre se propuso extraerse leche para dejar mamaderas[2] (manualmente o con el sacaleche), la distancia con el bebé y la integración del mismo a las rutinas de los jardines maternales coincidieron en las entrevistas con la no continuidad de la lactancia materna.

En cuanto a la comida sólida, además de las mamaderas, se registraron como implementos específicos: platos, vasos, babero y cubiertos para el bebé. En uno de los casos se comentó el uso para la preparación de las papillas de un multiprocesador de alimentos específico para bebés (que cocina y tritura la comida).

La comida sólida, por lo general, consistía en alimentos de uso general, como verduras hervidas, frutas, fideos, y -hacia el final del año- carnes organizadas en menús mensuales provistos por el pediatra. El principal alimento específico para bebés (aparte de las leches) fue el Nestum, que se utilizó tanto como papilla como incluido en la mamadera.

Asimismo, si bien no era mencionado sino muy lateralmente en las entrevistas, en más de la mitad de los casos los niños tomaban diariamente vitaminas por boca recetadas por el pediatra preventivamente. En varios de dichos casos, se les indicaba además un complemento de hierro, también como prescripción de rutina (es decir, no porque se hubiera registrado una carencia clínicamente o en laboratorio)

En relación a la comida, cabe señalar que la práctica más frecuente para el almuerzo y la cena- fue comer los adultos separados de los niños. En el almuerzo por lo general por razones laborales, y en la cena debido a un corrimiento general de los horarios del bebé respecto de aquellos de los adultos (los bebés cenaban antes, luego se dormían, luego cenaban los padres). En este sentido, un efecto de los elementos de 'diseño' de la alimentación para bebés fue, en la mayoría de los casos, un incremento de la distancia social entre adultos y niños en la mediación de la comida.

En el caso de mamadera, mayormente con leche de fórmula, operaba al permitir la alimentación sin contacto madre-bebé, conveniente a veces durante el día al estar en el jardín maternal, pero también durante la noche puesto que suele verse asociada a un sueño más profundo y con menos interrupciones (sin recurrencia a la madre al despertarse). En el caso de la alimentación sólida, después de los 6 meses, el 'menú' diseñado por los pediatras solía mantener a los bebés durante el primer año en un esquema diferenciado de consumo respecto del resto de la población del hogar.

1 Por razones de espacio, se excluyó del análisis la dimensión referida a la higiene del bebé (baño y pañales).

2 Mamadera: biberón.

*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

Juego y entretenimiento

Respecto a las formas y elementos de juego, cabe señalar que la misma es una categoría compleja. Tal como consigna Brougère (2002, p. 26), la categoría del 'jugar' toma sentidos específicos en cada cultura, tiempo y contexto: un bebé moviendo un sonajero o vocalizando, puede estar jugando, haciendo música, llamando la atención, haciendo ruido o no haciendo nada en virtud del marco interpretativo que se aplique a la acción (Ben-Soussan, 2002). El juego puede ser social o no, puede estar o no mediado por objetos, y en caso de estarlo, pueden éstos ser juguetes, juegos (en alguna medida reglados), o cualquier otro objeto.

En esta sección presentamos las modalidades que en las entrevistas fueron clasificadas dentro de las 'cosas con las que juegan' y 'cosas a las que juegan' los bebés. A diferencia de otras categorías como la alimentación -en las que las referencias a objetos 'diseñados' y productos industriales fueron ineludibles- en las formas de juego primaron los elementos no diseñados. En efecto, predominaron aquí los recursos lúdicos ajenos al campo de los juguetes.

En términos generales, fue señalado como preferencial de los bebés todo lo que hiciera ruido: juguetes sonoros, pero especialmente botellas, llaves, papeles, bolsas, recipientes de plástico, cucharones, palos u otros elementos con los que golpear y hacer sonidos. A partir de los cuatro o cinco meses se agregaba 'todo lo que pueda ser llevado a la boca', incorporando a veces incluso la comida como un elemento lúdico, especialmente en los primeros meses de alimentación sólida.

También fueron mencionados los juegos de producir movimiento, como tirar de las sábanas, sacar objetos de lugar, mover el agua, jugar con pelotas, o hacer ruidos con el agua en la bañera. Entre los seis y los nueve meses, al comenzar a desplazarse, fue señalado repetidamente el interés de los bebés por interactuar con elementos generales de la casa: mover sillas, almohadones, tachos, cortinas, adornos, tocar enchufes o el cable-canal, abrir puertas o cajones, arrastrar ropa.

También hubo referencia a un grupo de juegos con adultos -con los padres, y eventualmente abuelos, tíos, niñeras, amigos de los padres- ya sea el canto, la imitación (de gestos o sonidos), o bien alzarlo, hamacarlo, hacerle cosquillas, darle besos, moverlo, hacerle 'caballito', música coordinada con movimientos, o quedarse 'jugando en la cama'. En menor medida, también se consignó la existencia de juego de los bebés con otros niños (hermanos, primos, hijos de amigos) así como la interacción con otros bebés en el jardín maternal.

En relación al acceso a la música y la televisión -como formas de entretenimiento- los resultados fueron disímiles. Considerada en general como 'poco soportable', la música específica para bebés (o incluso para niños) fue mayormente desestimada. Fue más frecuente que en esta edad los padres incluyeran a los niños en sus propios gustos musicales. En el caso de cantarles canciones para arrullarlos o para jugar, fue frecuente la inclinación por cantarles 'cualquier cosa' (canciones improvisadas con el nombre del bebé, fragmentos de canciones tradicionales infantiles, canciones latinas, etc.). Sobre la televisión, en cambio, con frecuencia fueron los padres quienes cambiaron sus hábitos, adaptándose a dejar la televisión 'de fondo' en ciertos horarios clave (ej. durante la preparación de la comida) con los canales infantiles en lugar de la programación general que mirarían de no estar el bebé. Las señales preferenciales en este sentido fueron Baby TV, Disney Junior, y en menor medida la señal nacional Pakapaka.

Sueño

El dormir de los niños -durante cuánto tiempo duermen, cuándo comienzan a dormir, qué pasos son necesarios para lograrlo, en qué horas ocurre, con cuántas interrupciones sucede- es con frecuencia una preocupación central durante este período. Incluso para las madres cuyos hijos duermen 'sin problemas', reconocen esto como algo atípico a la luz de las innumerables preguntas del entorno en relación a la situación de sueño en la casa en virtud de la presencia del bebé.

Varios de los elementos identificados como diseñados específicamente para resolver las

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

necesidades de descanso del bebé son objetos tradicionales. En lo que hace al espacio donde el niño duerme, en los primeros meses los bebés dispusieron en su mayoría de moisés (en varios casos 'catrecito', moisés hecho en tela con una estructura plegable de madera). Al pasar los 5 ó 6 meses contaban ya con cunas, eventualmente en las formas de practicuna (cuna de metal y red, plegable) o cuna funcional (cama simple que por el agregado de una cajonera y una estructura desmontable de rejas permite funcionar como cuna hasta que el niño está en edad de dormir en cama). En uno de los casos, para evitar la estructura de barrales, el niño contaba con un colchón en el suelo. En otros dos casos, las cunas estaban dispuestas en forma de cuna de colecho, es decir, la cuna se encontraba integrada a la cama de los padres (sin barral en el lado en que se une a la cama), permitiendo al niño ir y venir entre la cama y la cuna.

En todos los casos, desde el inicio se había previsto un lugar específico para el descanso del bebé, incluso si luego, a veces hasta pasados los 6 meses, el bebé dormía por la noche o en las siestas en otros lugares, como la cama de los padres o el cochecito de paseo.

Sobre la direccionalidad del dormir ('se duerme' o 'lo duermo') se encontraron posiciones variadas. Los niños contaron con mayores grados de libertad para encontrar el sueño en las siestas -en que era más frecuente dar con las situaciones en las que espontáneamente el niño se quedaba dormido yendo en el cochecito o alimentándose- que en la noche, en que era más común que los padres tuvieran una hora límite luego de la cual era problemático que el niño estuviera despierto.

En relación al inicio del sueño, incluso cuando los niños 'se dormían solos', esto implicaba un nivel solamente relativo de autonomía y era presentado por las madres como el resultado de un proceso de aprendizaje y acostumbramiento dirigido y planificado. Sobre esto, pudieron identificarse en los relatos a lo largo del crecimiento de los bebés tres formas de inducir a los niños al sueño:

- Con la leche. Esto es tanto en la lactancia materna, en que se duermen o recuperan el dormir al despertarse en la noche 'tomando la teta', como con leche de fórmula, durmiéndose al tomarla de una mamadera.
- A upa. Con el arrullo o el sostén, ya sea del padre o de la madre. Esto estuvo presente tanto en padres que afirmaban que su hijo se dormía 'sin problemas' (en términos de que no requerían mucho tiempo de estar alzados para dormirse), como cuando los padres reconocían esta instancia como problemática por volverse demasiado extensa o cansadora.
- 'Solos'. Las madres hicieron referencia al 'dormirse solos' de los niños para dar cuenta de situaciones en que no se dormían a upa ni con esfuerzos visto como significativos por los padres. Esto fue a su vez considerado como un logro de crianza por los padres, en virtud del esfuerzo y del tedio que conocían de relatos de otros padres en relación al dormir de sus hijos. Sin embargo, cabe aclarar que esta modalidad del sueño también presentó matices, y si bien se diferencia en su dinámica de las demás formas ya que el rol del adulto es más pasivo, en ningún caso los adultos se desentendían completamente del bebé. Si siempre había algún grado de acompañamiento, ya sea estando en la misma habitación, moviendo el carrito, haciendo upa si en algún momento el niño se cansaba de esperar quedarse dormido; entre otras formas de intervención más pasiva.

En términos de objetos específicos que intervienen en el dormir -especialmente cuando se dormía 'solo'- podía llegar a ser bastante amplio, involucrando la mamadera al inicio, el chupete, el trapito de apego (un rectángulo de tela comercializado bajo ese nombre), el nido de contención (un almohada en forma de herradura para mantenerlo 'contenido'), un muñeco de peluche, la cuna o moisés como lugar de estar, y en el caso de la siesta, o a veces también para la noche, el cochecito para mecer al bebé hasta que encuentre el sueño. En varios de los casos, el chupete fue mencionado como un complemento de la mamadera para el dormir, sirviendo ya sea para conciliar el sueño, ya sea para sostenerlo si éste se interrumpía. En este sentido, la aceptación del mismo fue limitada,

*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

siendo que en un tercio de los casos se manifestó que el hijo no había aceptado 'ni el chupete ni la mamadera', mientras que aproximadamente en la mitad de los casos el chupete tenía algún nivel de uso cotidiano.

Otro elemento que estuvo muy presente en el proceso de dormir a los bebés, con resultados poco claros y usualmente por recomendación del pediatra, fue la relación entre baño y sueño. El bañarse se planteó como un elemento que debe anteceder al momento de sueño para relajar al niño con el agua, estableciéndose la conveniencia de la secuencia ('rutina') bañarse, comer, dormir.

Sobre la continuidad del sueño, si bien los casos son muy pocos para establecer correlaciones estadísticas, apareció una relación consistente -provisoria- entre la alimentación por pecho y las interrupciones en el sueño durante la noche. La alimentación por mamadera con leche de fórmula, preparado a veces con alimento adicionado ('Nestum en la mamadera'), apareció en las entrevistas vinculado al relato de bebés que dormían durante la noche mayormente sin interrupciones. A este respecto, el análisis de prácticas y recursos ligados al sueño vinculó con mucha frecuencia el sostenimiento de la lactancia materna con la práctica del 'colecho' -dormir el niño junto con sus padres, sea en la misma cama o en una cuna o colchón anexos a la cama de los padres-, práctica ésta resistida tradicionalmente por los saberes doctos de la puericultura y la pediatría. El recurrente despertarse del bebé para tomar pecho se volvía funcional en el contexto de la aceptabilidad de mantener al bebé dentro del mismo cuarto, y con frecuencia, en la misma cama. Consecuentemente, fue posible advertir una 'estructura' en los recursos de crianza, en los que, con independencia de los criterios de adopción de unas y otras, ciertas prácticas se producían en simultáneo con otras de manera sistemática, tal como en el caso de la lactancia materna extendida y el dormir próximos madre e hijo.

Soporte y transporte

La manera de sostener y mover a los bebés es otra de las preocupaciones principales para los padres. Si bien se reconoce con menos frecuencia como problemática, la inversión monetaria en elementos para su resolución da cuenta de que se identifica como un aspecto que no conviene dejar librado al azar o la improvisación. En el relevamiento de gastos fijos (no mensuales) que los hogares visitados hicieron en relación al bebé, las categorías relacionadas a estas necesidades se llevaron buena parte del gasto total (cochecito, 26,6%; butacas y 'huevito' de uso obligatorio para viajar en auto, 16,4%; de menor precio pero igualmente frecuente en cantidad de compras fue la categoría mochilita, fular o bandolera, que estuvieron presentes en 10 de los 14 casos).

Así como en el dormir uno de los criterios de organización más importantes era si dormía o no alzado en brazos del padre, la madre u otro adulto. La cuestión de cómo se resuelve el traslado es también central en lo que hace al sostén y el transporte. Una de las madres que desde el nacimiento tenía planeado que el niño empezara a pasar el día en un jardín maternal a partir del cuarto mes (al finalizar su licencia laboral) identificó como importante que el bebé no estuviera acostumbrado a estar demasiado en brazos desde sus primeras semanas, porque no era el trato que iba a poder recibir de las docentes del jardín. En el caso de las madres que no manifestaron esta preocupación -buscar una continuidad entre jardín y hogar-, o que no tenían en su horizonte cercano la institucionalización del bebé, también se manifestó como algo generalmente complejo la búsqueda del equilibrio entre 'ceder' al pedido del bebé -que en principio, y durante buena parte del primer año de vida, parecería estar a gusto pasando la mayor parte de su tiempo en brazos- y los intereses y capacidades de la madre, en términos tanto de atender otras tareas, ya sea domésticas, laborales o de recreación, como en términos corporales de llevar con creciente dificultad el peso en aumento del bebé.

En función de esto, buena parte de la interacción en términos de soporte y transporte (dentro de la casa, pero también fuera de la casa, para por ejemplo hacer mandados, visitar otras personas, hacer consultas médicas) remitió a la búsqueda de la madre, o de los padres en su conjunto, de encontrar alternativas a tener al

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

niño en brazos. Se evaluaba así cuánto 'se la banca' en el cochecito cuando sale a la calle; qué chiche o elemento adicional puede extender ese tiempo; qué programa de televisión o música puede distraerlo; cuánto tiempo puede estar en el corralito mientras la madre cocina, etc.

Este hecho, sin embargo, no busca ser interpretado como una voluntad de alejarse de los hijos por parte de las madres. Por el contrario, la presencia de los bebés y la interacción con ellos fue descripta como algo mágico y cautivante. A pesar de ello, esta relación se presenta contrapuesta con la necesidad de cumplir con otras tareas y actividades (domésticas, de esparcimiento o de desarrollo personal), consignándose también una cantidad de tiempo límite luego de la cual el juego con el bebé comienza a volverse monótono o poco interesante para el adulto.

Por otra parte, además del corralito y otros recursos para estar en la casa, fue posible dar cuenta de elementos específicos para sostener al bebé en otras actividades, tanto en el momento de comer (particularmente cuando comienza la ingesta de comida sólida, en sillas para comer), como en andadores para acompañar los primeros esfuerzos por gatear y caminar, así como en también para el baño, ya sea en banquitos de plástico o en soportes acolchados para apoyar al bebé.

Conclusiones

A continuación serán comentados algunos aspectos generales en torno al tema planteado al inicio, en donde se propuso poner atención al uso de recursos para la crianza y a la adopción de objetos exclusivos para bebés (diseñados con este fin) que los hogares utilizan al desarrollar sus actividades diarias de cuidado y sociabilidad con el niño.

En primer lugar, es posible afirmar que para las dimensiones analizadas, el nivel de utilización de objetos o recursos especializados fue heterogéneo, siendo frecuente la alternancia. Se mezclaron así las comidas diseñadas con las galletitas de la tarde, la cuna con la cama de los padres y los juguetes infantiles con los objetos del mundo adulto.

En segundo lugar, respecto al uso de objetos y recursos 'diseñados' para bebés, ha sido posible identificar cuatro motivaciones principales en la adopción de los mismos:

- Practicidad. Estos casos reúnen aquellas situaciones en que los elementos diseñados específicamente para bebés fueron reconocidos como más efectivos en la resolución de sus propósitos. Por ejemplo, llevar al niño en el cochecito permitía, en comparación con llevarlo en brazos, tener las manos libres para realizar otras tareas y reducir el esfuerzo físico dedicado al transporte del bebé.
- Reglamentación. Ciertos campos se encuentran legislados de modo que no se permite utilizar elementos generales para resolver las necesidades de los bebés. Tal es el caso por ejemplo de las butacas para llevar bebés en automóviles.
- Reducción de riesgos. Otra causa para la adopción de elementos específicos fue la voluntad de responder ante un conjunto de riesgos explicitados. De este modo, los juguetes para bebés garantizarían la ausencia de partes pequeñas que puedan ser tragadas; la cuna y los soportes para bañera reducirían la cantidad de caídas o golpes en relación a la cama o la bañadera; la dieta pediátrica reduciría la manifestación de alergias.
- Ventaja presunta. Esta motivación operó con frecuencia cuando no era identificable ninguna de las motivaciones anteriores, ante lo que eventualmente puede suponerse (como máxima general) que si alguien diseñó algo para un bebé, va a funcionar mejor que otras formas más generales de atender el problema. Esto se hacía presente en los tratamientos médicos preventivos de los que no se reconocía claramente su acción, como la administración de vitaminas y hierro, así como también respecto de alimentos específicos hasta el primer año de vida, como las leches para bebés.

Estas razones, cabe señalar, rara vez se dieron todas a la vez, y usualmente alternaban y se complementaban, justificándose en una misma escena un accesorio específico por una de ellas y otro por otra; o alguno por ambas (por

ejemplo, la reducción de riesgos con frecuencia estaba asociada a una mayor autonomía en el cuidado, dado que la madre podía confiar en el que niño tenía menores chances de accidentarse incluso sin una vigilancia constante de su parte).

En tercer lugar, el análisis del campo material para el primer año de vida, permite extraer algunos elementos de este período que aparecieron como efectos de los 'medios' seleccionados, antes que de valores o preferencias de los sujetos:

- Por una parte, la búsqueda de tiempo para la realización de tareas laborales, de esparcimiento o del hogar se viabilizó mediante la utilización de elementos para la 'distracción' del niño, sea la televisión, el gimnasio, instrumentos musicales, el bañarse auto-sostenido, el comer en forma autónoma, el corralito. En resumen, toda una suma de iniciativas en las que se promovieron actividades solitarias para el niño no por representar una meta de desarrollo autónomo o independiente, sino por la imposibilidad de los cuidadores de hacerse de tiempo por otros medios.
- Por otra parte, los objetos y prácticas promovidas desde la consulta pediátrica introdujeron una parcial 'laboratorización' de la crianza en desmedro de racionalidades de otros órdenes, tales que los niveles emotivos, estéticos (los niños como 'la alegría del hogar', no tanto como seres que precisan aumentar de peso), supeditando a ella también los espacios de la tradición y de la decisión intuitiva de los padres. El efecto de la presencia médica en el orden cotidiano fue observable en la organización de la vida en fases temporalmente delimitadas y secuenciadas (comida por meses, calendarios de vacunación, periodicidad de controles, bañarse-comer-dormir), y en las acciones en pos de no hacer peligrar el frágil equilibrio vital del niño y su asepsia (dormir boca arriba para evitar la muerte súbita, tomar antipiréticos para evitar convulsiones, no asistir al jardín para no contraer enfermedades, no jugar en el suelo, etc.).
- Por último, se observaron efectos no buscados en prácticas ligadas a los nuevos cánones de maternidad, que postulan como prioridad la lactancia materna extendida (hasta el año o después), el colecho, el 'porteo natural', y en términos generales, la cercanía entre padres y niños para el primer año de vida. Estos modelos 'revisionistas' propiciaban, en la medida en que eran respetados, modos de organización del cuidado con poco espacio personal y social para las madres. Convertidas de jóvenes profesionales independientes a cuidadoras de tiempo completo de sus bebés pequeños, veían comprometida de manera muy marcada la continuidad de sus formas de interacción social previas al bebé.

Finalmente, cabe destacarse la complejidad del espacio investigado, en términos de condicionamientos recíprocos entre las creencias -cómo se encuentran representados los deseos y necesidades de niños y adultos-, las prácticas -el jugar, el llevar, el alimentar, el cuidar- y los modos en que estas se resuelven: las leches, la televisión, los cochecitos, los sonajeros, los abrazos.

Lista de referencias

Abels, M., Keller, H., Mohite, P., Mankodi, H., Shastri, J., Bhargava, S., Jasrai, S. & Aruna, L. (2005). Early socialization contexts and social experiences of infants in rural and urban Gujarat, India. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36, pp. 717-738. Doi: 10.1177/0022022105280511*

Bedoya-Hernández, M. (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. Doi: 10.11600/1692715x.11219140812*

Ben-Soussan, P. (2002). Enjouer les bébés. *Spirale, 24, pp. 13-19. DOI: 10.3917/spi.024.0013*

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale, 24, pp. 25-38. DOI: 10.3917/spi.024.0025*

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (ed.) *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, (pp.11-39). Buenos Aires: Santillana.

Colangelo, M. (2004). *En busca de una 'infancia sana'. La construcción médica del niño y del cuerpo infantil.* VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba, Argentina.

Colangelo, M. (2006). *La crianza en disputa. Un análisis del saber médico sobre el cuidado infantil.* Simposio Nº 22: Niñez y Juventud: Perspectivas en disputa y abordaje etnográfico, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Colangelo, M. (2009). *La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez.* Primeras Jornadas Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Cortés, F. (2008). Algunos aspectos de la controversia entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. En F. Cortez, A. Escobar & M. González de la Rocha (eds.) *Método científico y política social. Propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*, (pp. 27 - 58) México, D. F.: El Colegio de México.

De Grande, P. (2012). Bebés en la Ciudad de Buenos Aires. Abordando la sociología de la sociabilidad en la primera infancia. X Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales del Idicso. Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.

De Grande, P. (2013). Constructivismo y sociología. Siete tesis de Bruno Latour. *Revista MAD, 29, pp. 48-57.*

de Paz-Trueba, Y. (2011). El discurso de la maternidad moderna y la construcción de la feminidad a través de la prensa. El centro y sur bonaerenses a fines del siglo XIX y principios del XX. *Quinto Sol, 15 (2), pp. 1-20.*

Faur, E. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En V. Esquivel, E. Faur & E. Jelin (eds.) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: Ides.

Forni, P. (2010). La triangulación en investigación social: 50 años de una metáfora. *Revista Argentina de Ciencia Política*, (13/14), pp. 33-55.

Gaitán-Muñoz, L (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad, 43, pp. 9-26.*

Garay, A., Iñiguez, L. & Martínez, L. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos, 7, pp. 105-130.*

Gaskins, S. (2000). Children's Daily Activities in a Mayan Village: A Culturally Grounded Description. *Cross-Cultural Research, 34 (4), pp. 375-389.*

Goffman, E. (1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Goncálvez, D. & Franco, F. (2009). De la niñez como noción cultural a las pautas de crianza. Notas para una antropología de la educación inicial. *Anuario Grhial, 3, pp. 69-104.*

Iñiguez, L. & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología, 44, pp. 57-75.*

Lancy, D. (2007). Accounting for Variability in Mother-Child Play. *American Anthropologist, 109 (2), pp. 273-284. Doi: 10.1525/AA.2007.109.2.273*

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.

Lobato, M. (ed.) (1996). *Política, Médicos y Enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

López, E. & Findling L. (coords.) (2012) *Maternidades, paternidades, trabajo y salud: ¿transformaciones o retoques?* Buenos Aires: Biblos.

Mead, M. (1961). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.

Moreno-Zavaleta, M. & Granada-Echeverri, P. (2014). Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 121-139. Doi: :10.11600/1692715x.1216052513.*

Nari, M. (2004). *Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires: Biblos.

Navarrete, J. (2000). El muestro en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales, 5, pp. 165-180.*

Qvortrup, J. (2003). An Established Field, or a Breakthrough Still Pending? *Childhood, 10, pp. 395-400. Doi: 10.1177/0907568203104001*

Remorini, C. (2010). Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 961-980.*

Richaud, M., Mestre, M., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana, 31 (2), pp. 419-431.*

Schwab, M. (1996). Mechanical Milk: An Essay on the Social History of Infant Formula. *Childhood, 3, pp. 479-497. Doi: 10.1177/0907568296003004005*

Schwarz, P. (2007). Prácticas, estrategias y percepciones de la maternidad en mujeres jóvenes de clase media urbana. En A. L. Kornblit (coord.) *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.

Selmer-Olsen, I. (2007). The pacifier: a story about comfort, rituals and aesthetification of childhood. *Childhood, 14, pp. 521-535.*

Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática, 7 (2), pp.123-146.*

Solís-Cámara, P., Díaz-Romero, M., Medina-Cuevas, Y. & Barranco-Jiménez, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40 (2), pp. 305-319.*

Solís-Cámara, P., Díaz-Romero, M., Cortés-Menchaca, M., Patiño-Muñoz, D., Pérez-De La Torre, T. & Robles-Bárcenas, C. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de comportamientos para madres y padres con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37 (1), pp. 59-69.*

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousands Oaks: Sage Publications.

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.*

Turmel, A. (2008). *A historical sociology of childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vandroux, K. (2002). Le hochet dans l'histoire. *Spirale, 24, pp. 113-123. Doi: 10.3917/spi.024.00113*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 287-300, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14119220514

Referencia para citar este artículo: Martínez, E. M. & Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 301-313.

Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado*

Edgar Mauricio Martínez**
Profesor Universidad Santo Tomás, Colombia.

Marieta Quintero-Mejía****
Profesora Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

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

• ***Resumen (analítico):*** *Nuestro objetivo en este artículo es presentar la interpretación de narrativas de emociones morales de estudiantes de noveno grado; en particular, centramos el estudio en dar cuenta de aquellas que extienden o impiden el interés moral por la vida ciudadana. Asumimos la perspectiva teórica que considera que las emociones son cognitivas. El abordaje metodológico es cualitativo. Interpretamos narraciones en estudiantes de ambos sexos y encontramos narrativas relacionadas con la vergüenza, la repugnancia, la compasión, la envidia, la humillación y la gratitud. En el presente texto analizamos algunas de ellas y las creencias que las soportan. La información obtenida nos permite describir valores existentes en los estudiantes y las estudiantes, emociones que favorecen o no la convivencia escolar, y el rol que juegan en una comunidad que aspira a ser democrática.*

Palabras clave: ciudadanía (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).
Palabras clave del autor y la autora: emociones morales, repugnancia, compasión.

The emotional foundation of citizenship. Narratives of moral emotions in Ninth Grade students

• ***Abstract (analytical):*** *The objective of this paper is to present the interpretation of the narratives of moral emotions from Ninth Grade students. In particular, the study focuses on accounting for those narratives that extend or prevent moral interest in civic life. The researchers use a theoretical perspective that considers emotions to be cognitive and a qualitative methodological approach. Narratives from students of both genders were interpreted and found to include the emotions of shame, disgust, pity, envy, humiliation and gratitude. This article discusses some of these narratives*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** (Área Línea de investigación: Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía), es una síntesis de la investigación "Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá" presentada para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Se inició el 15 de agosto de 2011 y se terminó del día 30 de enero de 2014. Acta de grado número 76, registrada en el Folio 38, libro 1 de Doctores. Universidad de Manizales. 19 de mayo de 2014. Área: Ciencias de la educación; subárea: Educación general.

** Filósofo (Universidad de San Buenaventura), Magíster en Desarrollo Educativo y Social y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde Universidad de Manizales). Correo electrónico emartinezmorales@gmail.com

*** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Evaluación en Educación. Universidad de Santo Tomás. Licenciada en Estudios Mayores de Español y Francés. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: marietaqmg@gmail.com

and the beliefs that support them. The information obtained from the study permits a description of the existing values in students, emotions that strengthen or weaken peaceful co-existence in schools and the role that these emotions play in a community that aspires to be democratic.

Key words: citizenship (Unesco Thesaurus Social Science).
Authors Key words: moral emotions, disgust, compassion.

Base emocional da cidadania. Narrativas de emoções morais em estudantes do primeiro ano do ensino médio

• ***Resumo (analítico):*** *O objetivo deste artigo é apresentar a interpretação das narrativas de emoções morais dos estudantes do primeiro ano do ensino médio. O estudo centra-se em identificar essas narrações que estendem ou impedem o interesse moral pela vida cidadã. Foi assumida a perspectiva teórica que considera as emoções como cognitivas. A abordagem metodológica é qualitativa. Foram interpretadas as narrações de estudantes de ambos os sexos e encontraram-se narrativas relacionadas com vergonha, repugnância, compaixão, inveja, humilhação e gratidão. Neste trabalho analisaram-se algumas delas e as crenças que lhes dão suporte. A informação obtida permite descrever os valores existentes nos estudantes, as emoções favoráveis ou não ao convívio escolar e o papel que desempenham em uma comunidade que aspira a ser formada em ambientes democráticos.*

Palavras-chave: cidadania (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).
Palavras-chave autores: emoções morais, repugnância, compaixão.

1. Introducción

Las emociones son expresión del sentimiento profundo que se tiene hacia los seres humanos, hacia los no humanos, hacia las cosas del mundo, y a la vez constituyen la manera como el género humano establece relaciones entre sí, por lo que determinan su trayectoria subjetiva e intersubjetiva. A manera de ilustración, cuando se pierde un ser querido sentimos que se hizo un gran vacío en nuestro corazón y que nadie podrá llenar; cuando actuamos con ira e indignación ante lo que consideramos como una injusticia, sentimos que el mundo debería ser distinto; cuando sentimos que no somos dignos de la confianza del otro, pensamos que nos hace falta una nueva oportunidad para demostrar que somos más capaces de lo que parecemos; es posible que consideremos injustos e inmerecidos los triunfos de otra persona, y nos sorprendamos de nosotros mismos ante la dificultad para compartir y reconocer sus logros.

Este carácter perturbador de la emociones genera diferentes actitudes, algunas de temor y desconfianza y otras de especial acogida. En el contexto educativo, los estudiantes y las estudiantes viven de manera intensa relaciones inmersas en pasiones en la que se pone en juego visiones del mundo que negocian y renegocian cotidianamente. Los estudiantes y las estudiantes sienten asco, envidia, vergüenza, compasión y gratitud, que los llevan a tener encuentros y desencuentros, muchos de ellos con resultados negativos para la convivencia escolar. Pero adicionalmente, en esta edad escolar en especial el desarrollo emocional puede contribuir o no a la formación para la construcción de lazos sociales indispensables para la vida ciudadana.

El tema de las emociones en educación ha sido objeto de un particular interés en las dos últimas décadas del siglo anterior y en lo que va del presente. Sin embargo, el abordaje teórico ha tenido énfasis en la identificación y autorregulación del comportamiento. En la medida en que los sujetos aclaren sus emociones y apliquen ciertas estrategias para manejarlas, se está haciendo un uso adecuado de ellas (Ministerio de Educación

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

Nacional de Colombia, 2006). Este enfoque es bien importante, por cuanto ayuda a que los individuos estudiantes adquieran herramientas para manejar adecuadamente conflictos en contextos violentos como los que se viven en Colombia. No obstante, un análisis de este tipo puede quedarse corto frente a las posibilidades cognitivas de las emociones, por cuanto las ubica exclusivamente en su dimensión subjetiva y como causante de problemas de convivencia, lo que amerita que se planteen alternativas técnicas para su control. Esta es una manera de seguir desconfiando de las emociones, y de negar su posibilidad reflexiva y normativa.

Una mirada alterna considera que las emociones deben ser vistas de una forma que supere el aspecto meramente subjetivo y se entienda su carácter relacional. La tesis que este proyecto defiende destaca el papel que tienen las emociones como expresiones y orientaciones en las distintas formas de vida. En esta perspectiva, no son sólo reacciones, sino que en ellas se encuentran creencias y juicios de valor acerca de lo que se considera importante, y promoverlas favorece que se extienda el interés por los demás, lo que conlleva a que sean imprescindibles en la construcción de sociedades democráticas.

A la hora de enseñar a las nuevas generaciones a participar de la vida en comunidad, no basta con que aprendan los derechos; es necesaria la reflexión sobre los deberes que se tienen hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la naturaleza; y he aquí un lugar privilegiado donde las emociones morales adquieren una significación normativa, pues ellas están presentes en la relación cotidiana que establecemos siempre que interactuamos con los otros. Esto es así, si se asume el carácter cognitivo que tienen las emociones, como lo argumentaremos a lo largo de este artículo.

Iniciamos la siguiente presentación con la descripción de lo que son emociones morales y el carácter cognitivo y evaluador que tienen. Luego, exponemos el diseño metodológico; allí presentamos la narrativa como opción estratégica para la recolección de la información. Posteriormente mostramos los principales hallazgos, y terminamos con una breve conclusión sobre la relación entre emociones morales y construcción de ciudadanía. El referente teórico se encuentra en el pensamiento de Nussbaum (1997, 2008).

2. Referente Teórico

Existe una extensa tradición en occidente de autores, autoras y escuelas de pensamiento que enfrentan la manera de concebir las emociones y el obrar racional. De un lado, se destaca en ellas el carácter incontrolable e impredecible para guiar la acción humana; así lo afirmaban los estoicos de la antigua Grecia, quienes consideraban que las emociones eran irracionales y contrarias a la naturaleza racional del ser humano (Nussbaum, 2003, p. 447). Desde esta mirada se sostiene que la única fuente que debe orientar la acción humana es la razón.

Una actitud diferente a la anterior, se puede observar en quienes sostienen que el esfuerzo racional por tener las emociones al margen de nuestras decisiones cotidianas es un *inútil combate*, toda vez que, como lo señala Mèlich, “somos más el resultado de nuestras pasiones que de nuestras acciones” (2010, p. 14). Aquí se encuentran visiones que reconocen las emociones como inmanentes al género humano, lo que lleva a aceptarlas como inexcusables en cualquier reflexión o investigación que pretenda comprenderlo. Este es el caso de líneas de orientación ético-política que tienen su origen paradójicamente en Kant (2003), que si bien no caen en el absolutismo de la autonomía de la razón en la guía de la acción humana y reconocen las emociones como la fuente de la construcción de la ética, éstas quedan reducidas a intuiciones sensibles, a partir de las cuales es posible entrar en procesos de justificación argumentativa. Habermas (1994), quien se apoya en el análisis de los sentimientos de indignación, culpa y resentimiento realizados por Strawson (1995), explica que cuando en la interacción humana los sujetos afectados expresan emociones como las mencionadas, pueden coger el camino del diálogo para dar a conocer y aclarar la sensibilidad que les embarga, y con buenos argumentos y con la pretensión sincera de escuchar y ser escuchados, llegar a aceptar las justificaciones

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

morales que mutuamente se comunican, para de esta forma solucionar cualquier malentendido o susceptibilidad emocional. El discurso racional argumentado es condición para la construcción de consensos no coactivos, acuerdos en medio de la diversidad de intereses que tienen los sujetos en cualquier comunidad.

Si bien la construcción de contratos sociales donde se establecen las reglas mínimas para la convivencia son quizá el mayor invento de occidente, en el desarrollo histórico como en las propuestas teóricas de los contractualistas contemporáneos se excluyen las emociones, al ubicarlas sólo como expresión de la íntima sensibilidad de cada cual. Las emociones vistas de esta manera terminan siendo un obstáculo cuando se trata de establecer un acuerdo normativo racional, que pueda contribuir a orientar la vida intersubjetivamente compartida.

¿Qué otra posibilidad tienen las emociones en la acción humana? ¿Qué rol juegan en la convivencia social y concretamente en la vida escolar? ¿Por qué vincularlas con la democracia? ¿Por qué vale la pena indagar por las emociones, más allá de limitarlas a ser objeto de autorregulación y control? Iniciemos por explicar de qué hablamos cuando mencionamos las emociones morales. Una delimitación importante está en advertir que aquí no se trata de un estudio de la neuropsicología de las emociones, ni de un análisis sociológico o antropológico que describa su expresión cultural -el miedo social-, que permitiera ayudar a delimitar cuáles son emociones compatibles con determinada comunidad y cuáles no (Hansberg, 1996, p. 113). Tampoco se identifica con el enfoque de Inteligencia Emocional que, si bien ha tenido un auge importante (Goleman, 1995, Bisquerra, 2003), pues ha proporcionado herramientas teóricas y prácticas para el manejo de las emociones, aquí se cuestiona el hecho de no asumir las posibilidades cognitivas y evaluadoras de la realidad que éstas proveen.

Para comprender la idea cognitivo-evaluadora de las emociones, es necesario recordar una característica del ser humano: su vulnerabilidad. Esta idea es central en la comprensión del fenómeno de las emociones morales, toda vez que cualquier acontecimiento puede sucederle, cualquier tipo de interacción inesperada puede entablar, cualquier situación se puede presentar e inevitablemente, acontecer lo inesperado, lo no calculado, y en ese momento, el proyecto personal de vida puede verse frustrado. El reconocimiento de la vulnerabilidad nos confronta con nuestra debilidad y nos advierte sobre los alcances que existen cuando se considera que la razón es una guía autosuficiente para la acción.

Las emociones actúan en contextos intersubjetivos pero sin perder la singularidad de cada ser. En lo más íntimo de cada sujeto, como en la interacción con otros, las emociones son una reacción directamente relacionada con aquello que afecta lo que consideramos importante en nuestra jerarquía de valores. En cada situación de entusiasmo, tristeza o perplejidad, se inquieta en mayor o menor grado lo más íntimo del Yo, y con ello, los fines con los cuales se justifica vivir una vida digna de ser vivida. Y este es el lugar en que las emociones adquieren una dimensión moral: ellas remiten emotivamente a los valores con que se argumenta el sentido de la existencia.

¿Qué tipo de relación se establece entre la dimensión moral de las emociones y la descripción de ellas como cognitivas y evaluadoras? ¿Qué implicaciones se desprenden de esta mirada de las emociones? Inicialmente es necesario sostener con Nussbaum (2008) que ellas son cognitivas por cuanto proveen información que debe ser procesada, toda vez que tienen las siguientes características:

Tienen un Objeto. Estas siempre van dirigidas a alguien, nunca se dan en abstracto. Tenemos afecto por alguien, un ser humano o un ser no humano, y este se convierte en objeto de nuestro sentimiento. Las emociones tienen una intencionalidad, van dirigidas hacia alguien que consideramos importante.

Están relacionadas con Creencias. Las emociones no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociadas a creencias. Lo propio de las emociones es que en ellas estamos inmersos en una serie de ideas que hemos ido introduciendo en nuestra historia personal de diversas maneras y provenientes de distintos orígenes: “Las creencias son una manera de entender el mundo” (Camps, 2011).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 301-313, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

Son evaluadoras. Cuando sufrimos una emoción estamos mostrando una manera de concebir el mundo. Muchas veces en medio de un apasionamiento, caemos en la defensa ciega de nuestro punto de vista, ya que consideramos que nuestra opinión *no es una simple opinión*, es nuestra verdad de cómo son las cosas, si son buenas, malas, benéficas o perjudiciales. En el juicio emocional se encuentra "un reconocimiento de la tremenda importancia de algo que queda fuera de mi control, algo que se puede calificar de excesivo pues transgrede los límites presentes en la recta razón para nuestra relación con las cosas externas" (Nussbaum, 2006, p. 472). Ese algo que transgrede los límites de la razón es lo que indica que el asunto en cuestión es de suma importancia, y es de tal magnitud que tiene que ver en últimas con lo que para un sujeto es muy valioso. En este sentido, Nussbaum describe los juicios que produce la emoción como *eudaimonistas*, es decir, juicios cuya importancia hace referencia a nuestros objetivos y logros. La eudaimonía es un juicio que surge de reconocerse en la vulnerabilidad del otro, pero no sólo para evidenciar que se puede tener una vivencia parecida, sino para constatar que la reciprocidad sentida tiene que ver con que se evalúa la alegría o la miseria del otro, con relación a los objetivos de vida propios, lo que resulta un sentimiento sincero de preocupación por los demás.

La anterior digresión permite ir delimitando la comprensión de las emociones morales y la relación que tienen con el conocimiento y la razón. En primer lugar, la indagación de las emociones permite identificar valores y creencias presentes en la intensidad emocional, lo que es benéfico en la comprensión de problemas de convivencia. En este sentido la razón sirve especialmente para "… generar empatía, para ayudarnos a comprender a los demás y hacernos sentir sus emociones como las propias, lo que constituye un poderoso mecanismo cognitivo que crea vínculos interpersonales, mejora las relaciones humanas, y ayuda a soportar las situaciones difíciles" (Morgado, 2007, p. 130). Igualmente, para ayudar a manifestar desacuerdos como los que surgen en el sentimiento de indignación que se pueden producir ante situaciones evaluadas como injustas.

En segundo lugar, se encuentra que si aceptamos que las emociones se provocan porque afectan el proyecto personal de vida, investigar sobre las creencias que subyacen a las emociones es favorable para comprender los valores con que justifica sus actos un determinado sujeto. La razón se convierte en una ayuda en este proceso comprensivo.

En tercer lugar, porque se puede observar emociones que generan vínculos con los otros, pero también algunas que son desfavorables, toda vez que impiden el interés por los demás (¿emociones antimorales?). Si se analizan las emociones como la repugnancia, podemos llegar a constatar que muchos prejuicios causados por esta emoción, impiden incluir a los demás en nuestro propio esquema de fines. Pero igualmente, constatar que tenemos sentimientos como la compasión, ayuda a comprender que nuestra sensibilidad puede superar a la razón en la comprensión de situaciones que requieren de sentimientos de buena voluntad hacia los otros.

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que razón y emoción están llamadas a la complementariedad. La razón es una herramienta en la comprensión de la emoción y sus implicaciones en lo que se considera digno de ser vivido, pero adicionalmente, convoca a la emoción, toda vez que no bastan las razones para evaluar los contextos signados en el mejor de los casos, por el criterio frío de la reciprocidad o del beneficio mutuo; hace falta vigorizar las emociones para extender el interés por los demás, lo que resulta esencial en la construcción de comunidades solidarias.

Finalmente, es necesario decir algo sobre la relación emoción y democracia. El problema que tenemos los humanos es cómo convivir con personas que tienen proyectos vida y sentimientos diferentes. Los jóvenes y las jóvenes viven estas tensiones en la institución educativa, por lo que la convivencia escolar se encuentra en un contexto de formación ético-político cuya mejor opción es la democracia. Indagar y generar reflexión sobre las emociones morales es una de las tareas de la educación, no solo para la solución de conflictos escolares sino también para identificar las creencias culturales que orientan sentimientos muchas veces profundamente sedimentados y que

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

pueden acercar o impedir a los sujetos establecer lazos solidarios. Como lo mostraremos más adelante, de la interpretación de las narrativas de los estudiantes y las estudiantes se llega a comprender que la ciudadanía tiene una base emocional significativa.

3. Metodología

Siguiendo a Nussbaum, lo propio de las emociones es que se narran; "…el contenido cognitivo de las emociones llega envuelto en una historia compleja" (2008, p. 210). Las emociones no se expresan con argumentos sino que se comunican de una manera profunda en la que se entrecruzan recuerdos, imaginación, contextos, relaciones. La narración remite una comunicación que puede llegar a ser ilimitada.

Por lo anterior, optamos por un diseño metodológico de corte cualitativo (Galeano, 2004), (Sandoval, 2002), (Torres, 1996), donde se emplea la narrativa como estrategia para obtener información. Con la interpretación de las narraciones buscamos comprender las emociones de los individuos estudiantes en el mundo de la vida, la manera como procesan las situaciones que viven en el contexto escolar, y qué los lleva a evaluar y a reaccionar de determinada manera. Las narrativas no están separadas de los lugares de enunciación en que se encuentran los sujetos estudiantes.

Es importante precisar con Arfuch, que este tipo de investigación delinea "[…] un territorio reconocible, una cartografía de la trayectoria -individual- siempre en búsqueda de sus acentos colectivos" (2002, p. 17). En este sentido, los relatos que se plasman en las narrativas, integran la "experiencia subjetiva y la situación objetiva". No existe una subjetividad solitaria de *autorrealización personal*, sino que "son redes de interacción las que constituyen a los sujetos, urdimbres que preexisten al individuo, marcadas por la necesaria historicidad" (Arfuch, 2002, p. 73). En cada relato individual está la descripción colectiva de la época, de la clase social, del contexto particular del sujeto involucrado.

La decisión muestral (Valles, 2003, p. 91) fue la siguiente: personas estudiantes de noveno grado de ambos sexos, pertenecientes a dos instituciones públicas de aulas regulares, pertenecientes a las localidades administrativas de la ciudad de Bogotá que no estuvieran identificadas por tener una población especial -como desplazados del conflicto armado en Colombia-, o con necesidades especiales por motivos académicos o por problemas de convivencia. Por otra parte, los estudiantes y las estudiantes de noveno grado se encuentran en plena adolescencia, una época en que se exacerban las pasiones, y por lo tanto se corren riesgos y aventuras en la interacción en los distintos ámbitos de socialización. Es un tiempo en que se realizan compromisos y sobrevienen crisis, y en el que se intensifica la búsqueda de identidad: "el desarrollo de un sentido coherente del yo, incluyendo el rol que ha de representar en la sociedad" (Erikson, citado por Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p. 515).

El acercamiento empírico al conocimiento de la realidad social lo obtuvimos a través de dos talleres pedagógicos realizados en cada institución, que se caracterizaron por posibilitar la participación de los individuos estudiantes en un ambiente escolar agradable, no bajo presión. Los talleres los planeamos y ejecutamos en diferentes momentos. El primero fue de motivación, para lo cual utilizamos como estrategia de sensibilización la película *El señor de las moscas*, basada en la novela de Golding (1993), que fue objeto de discusión grupal con el estudiantado. Esta fue una primera oportunidad para familiarizar a los sujetos estudiantes con la identificación de emociones. El segundo objeto de información fue aquél donde precisamos algunas definiciones de lo que significaban distintas emociones. Posteriormente solicitamos a los grupos de estudiantes que elaboraran emociones surgidas en la vida escolar que les hubiera o continuaran afectando.

En el segundo taller, posterior a una motivación y aclaración conceptual dirigida a la comprensión de cada emoción, se les pidió que en grupos de cuatro estudiantes eligieran la emoción moral que querían narrar: vergüenza, humillación, envidia, repugnancia, compasión, gratitud. En esta guía se encontraba, como pretexto, una narración elaborada por el equipo de investigación, en la que contaban casos de distintas emociones vividas por

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 301-313, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

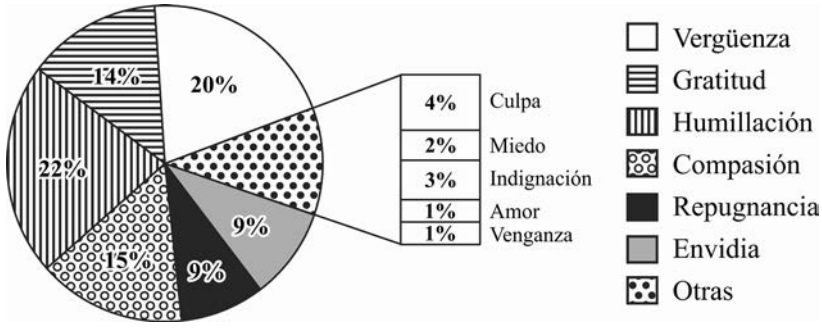
estudiantes. Allí se encontraban preguntas del tipo siguiente: En sus palabras ¿cuáles son las creencias que existen para que se produzca una situación de vergüenza como la descrita anteriormente? De acuerdo a su criterio ¿qué razones podemos dar para explicar que una persona sea excluida por sus compañeros por tener un cuerpo con sobrepeso o con un peso excesivo para su tamaño? Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir cada una de las respuestas, el grupo debía llegar a un consenso (La discusión y el consenso quedan registrados en la grabadora).

La interpretación de los resultados se realizó de acuerdo con Quintero-Mejía (2011): Registro de codificación; Nivel textual. Preconcepción de la trama narrativa, Nivel Contextual de la trama narrativa, Nivel Metatextual.

4. Hallazgos

En el siguiente gráfico presentamos el porcentaje de narraciones de emociones morales seleccionadas por los estudiantes y las estudiantes.

Gráfico 1. Porcentaje de narraciones por emoción moral.



Es necesario precisar que las emociones nunca van solas, se encuentran entretejidas con otras. Por ejemplo, la indignación aparece en distintas narraciones pero como consecuencia de otros sentimientos como la humillación. De acuerdo con el gráfico 1, la mayor frecuencia de las narraciones de emociones está en la humillación (22%), seguida por la vergüenza (20%) y luego por la compasión (15%). Las emociones de la envidia y la repugnancia se presentan en un 9%. Con un 11% aparece "otras", compuesta por narraciones de culpa, indignación, venganza, miedo y amor. Igualmente se puede observar que las emociones que predominan en las narrativas de los estudiantes son las menos incluyentes, aquellas que impiden extender el interés por los demás.

A continuación y por motivos de los límites de extensión en que realizamos el presente informe, exponemos únicamente la interpretación de las narraciones de los individuos estudiantes de emociones de repugnancia y compasión, y de éstas, aspectos que el autor y la autora de este informe aquí deseamos destacar.

Repugnancia. Esta emoción marca los límites del mundo. Con ella se establece un muro invisible que alerta el espacio de proximidad a la que puede llegar un semejante. Según Nussbaum: "La repugnancia es una proximidad que no se desea" (2003, p. 107). El cuerpo es el lugar donde se produce el rechazo. En las narrativas de los sujetos estudiantes interpretamos emociones de repugnancia con los siguientes objetos que la generan: el cuerpo sucio, el cuerpo feo, el rechazo moral, y la discapacidad física y mental. Sobre esta última no haremos ninguna referencia en este escrito.

El cuerpo sucio. Algunos casos de repugnancia están relacionados con situaciones de suciedad corporal que tienen su origen en la naturaleza animal del género humano. Un elemento que inicialmente se debe considerar en la interpretación, consiste en entender que el olor que expele el cuerpo media en la relación

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

social, como lo describe la siguiente estudiante al referirse al sentimiento de repugnancia que le produce un compañero:

Pues en ese momento sentía asco porque se supone que las personas en comunidad deben de ser limpios para una sana convivencia, […]

Algunos individuos estudiantes son objeto de una burla desagradable al ser identificados con lo sucio, un estigma que difícilmente podrán cambiar. Estos problemas de exclusión podrían prevenirse creando ambientes favorables para conversar sobre las creencias que acompañan la estética corporal, los olores, la naturaleza animal del género humano. Así lo describe una estudiante:

[…] mi opinión ante estas situación de hacerse en la ropa es que deberían de perder el miedo de hablar y pedirle permiso a la profesora o profesor para que no pasen estas cosas de repugnancia ante las personas y para que no sea más adelante una humillación por lo que haya pasado durante hace mucho tiempo.

Al no asumirlo reflexivamente -el objeto que produce la repugnancia y menos las creencias valorativas que la soportan-, se está permitiendo en la institución educativa que las circunstancias y los accidentes relacionados con la proximidad corporal queden sin resolver. Algunas situaciones en este contexto se ponen en evidencia en el maltrato público, pero en otros casos, el repudiado no necesariamente se entera de las razones que le causan la exclusión. La repugnancia es una emoción sin lucha por el reconocimiento por parte de las víctimas (Honneth, 1997).

El cuerpo feo. En las narraciones de repugnancia aparece el cuerpo, pero en este ejemplo se enfatiza en la cara:

[…] ella tiene un rostro muy singular que causa risa, todos la molestan en el salón y he sentido repugnancia cuando ella me toca o de pronto nos toca trabajar juntas.

El "rostro singular" es objeto no solo de burla sino de repugnancia: el efecto mágico de la contaminación en este caso se da por similitud: dos cosas superficialmente semejantes, se asemejan también en un sentido más profundo (Nussbaum, p. 2008). La contaminación por la idea mágica de similitud, se produce debido a las creencias acerca de lo que es una piel adecuada, como se observa en la siguiente narración:

[…] Una vez cuando ella estaba en uniforme y se le vieron las piernas y las tenía todas peludas y después se acercó a mí por casualidad y nos rozamos y sentí asco al tocarla como una sensación desagradable, yo siento esto por la apariencia física de ella me da repugnancia.

El grado de repugnancia aumenta cuando por accidente la mirada del estudiante tiene acceso a zonas del cuerpo que, en el contexto del altiplano andino, son parte de la intimidad: las piernas de la compañera, que en este caso son "peludas". Los vellos crecen naturalmente en la piel de los seres humanos. Esta es una característica genética que en nuestro medio adquiere una valoración cultural, pero discriminada por razones de género: es posible que para algunas personas, el vello en el hombre sea símbolo de virilidad mientras que para otras, en las mujeres, sea una manifestación de fealdad e incluso de falta de higiene. Pero en cualquier caso, no existe riesgo de contaminación. Es sólo una creencia construida a través de los procesos de socialización en los que se recogen los valores culturales sedimentados. Pero esto trae consecuencias en la vida cotidiana escolar, como lo describe este estudiante: "*nos rozamos y nos tocamos*"; esto es suficiente para sentirse contaminado. De manera adicional hay que añadir que posteriormente el estudiante narra: *"[…] la apariencia física de ella* me da *repugnancia"*.

En estas narraciones se evidencia una ausencia de reconocimiento de la dignidad humana. Las personas no parecen ser valiosas en sí mismas. Algunas son inferiores por la condición física y, lo que es peor, se cree que merecen ser excluidas porque contaminan con su contacto.

Repugnancia como expresión de rechazo moral. La imagen corporal de descuido higiénico se extiende a la manera como se organizan los materiales de estudio para cumplir con los compromisos académicos. Un estudiante que no cuida su imagen corporal y descuida sus objetos de trabajo, puede producir asco:

[…] la he sentido en el salón de clase en el colegio, cuando un compañero o amigo llega

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 301-313, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14120300914

sin bañar oliendo a feo, todo degenerado, sin tareas, etc.

En esta ocasión, la situación de no bañarse vincula la estética con la ética, en el término "degenerado", que remite a carente de moralidad. La repugnancia proporciona una información poco confiable, y no soporta el análisis de la razón pública. A veces esta emoción puede estar revestida de un valor moralizante, pero su objeto es perverso ya que "construye niveles de personas y objetos" (Nussbaum, 2006, p. 102). Ahora bien, hay emociones morales de repugnancia que podrían ser consideradas como protectoras, como las narradas por estudiantes: la necesidad de aislarse de personas que pueden causar algún daño, o a las alertas sobre el descuido personal que pueden ser síntoma de falta de higiene, y que pueden traducirse en manifestaciones de desorganización e incumplimiento en responsabilidades como las académicas. No obstante, es necesario crear espacios formativos adecuados para que los sujetos estudiantes expliciten las creencias que tienen acerca de los objetos que les producen repugnancia, lo que repercutirá en la comprensión de la estética y la ética con que están construyendo su proyecto de vida.

Compasión. La compasión es un sentimiento de pesar por la suerte que ha caído en otra persona, y tiene tres características cognitivas (Nussbaum, 2008, p. 342). Es un asunto grave, se tiene la creencia de que es inmerecida, y el juicio que se realiza afirma que al sujeto compasivo le puede acontecer la misma circunstancia. La compasión tiene un gran valor cognitivo por cuanto este sentimiento nace de colocarse en el lugar del otro, pero no con una razón calculadora de indagar qué está pasando con el otro, sino con un dolor profundo, como si le pasara a él mismo. La compasión convoca a procesar información sobre el malestar que está viviendo otra persona.

En las narraciones de emociones morales encontramos que los objetos ante los que se manifiesta la compasión son: la muerte, la agresión y la pobreza. Esta última no la analizamos en este artículo.

Compasión ante la muerte. En las narraciones de emociones morales de los individuos estudiantes aparece la muerte de compañeros y compañeras de escolaridad. De manera indudable, es la vivencia que supera en intensidad a todos los demás sentimientos posibles y ocasiona una herida tan profunda en cada ser, que lo lleva inexorablemente a pensar en la finitud humana. La muerte es comprendida intelectualmente como "universal, final, irreversible e inevitable" (Fonnegra, 2009, p. 23).

Encontramos una narración de emoción por muerte natural, otra por accidente y tres por muerte violenta, todas ocurridas en las cercanías del colegio donde cotidianamente asisten. En la muerte por accidente, se pone de manifiesto los límites de la existencia, ante la cual, después de perderse, ya no hay nada que hacer. Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente narración de un estudiante que sufre por la muerte de un compañero, quien fue atropellado por un vehículo automotor:

Mi reacción fue muy pasiva porque yo le respetaba a él, él era un buen amigo, y mi reacción fue esa porque cuando nos dieron la noticia ya era demasiado tarde para hacer algo por él.

La muerte del compañero le produjo "*mucha tristeza y mucha compasión*", y la enseñanza que recibió de la muerte de su compañero está muy ligada a la aceptación de la finitud humana que está representada, en este caso, en el hecho de que ya no se puede hacer nada, todo se acabó. Lo único que queda de esta experiencia es reconocer que cualquier cosa puede pasar, y en ese acontecer la muerte es una posibilidad que se concretiza de manera inesperada; es entonces cuando se reconoce…

[…] que uno debe respetar y querer a los amigos porque uno no sabe cuándo van a faltar y cuando los vamos a necesitar.

La muerte provoca una profunda tristeza y genera la implacable sentencia de hacer a todos y a todas conscientes de que vamos a morir; también acarrea pensar que es necesario "respetar y querer a los amigos", debido a que cabe la posibilidad de perderlos para siempre en cualquier instante, así sea por un accidente que no depende de nosotros.

La compasión ante la muerte promueve recordar que se tienen afectos, que se debe

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

valorar a los otros, manifestarles respeto e interés. La muerte puede producir sentimientos favorables a la construcción de lazos sociales, si se reflexiona que con ella se hace evidente que los seres humanos tenemos el mismo valor. Y este sentimiento de igualdad se vuelve el mejor aliado para sentir que todos los seres tenemos los mismos derechos y debemos tener las mismas oportunidades.

Compasión ante la agresión. Otro tipo de narraciones de compasión están referidas a la agresión, como en el siguiente caso:

[…] cuando eso estaba pasando sentí demasiada indignación pero no sabía qué hacer porque ese "grupo de populares" eran mis amigos, así que lo pensé pero durante muy poco tiempo y pues, decidí meterme y defenderlo; esa pelea duro alrededor de 30 minutos pero pues el niño chiquito no salió tan golpeado como yo y ellos.

Pero la emoción de la compasión en acción tiene costos, que en algunos casos consisten en ser excluido del "grupo de populares" al cual se pertenecía. La compasión nace del reconocimiento de la vulnerabilidad y, como lo señala Arteta: "Es la fragilidad del otro la que anima mi responsabilidad; aquélla es primero y ésta viene después" (Arteta, 1996, p. 257). Este es un ejemplo de compasión que lleva a la acción. Las creencias que la acompañan frente a la agresión están relatadas en términos de no aceptar jerarquías y exclusiones de estudiantes por razones como el tamaño o el peso, y en reconocer a todos como iguales. Igualmente encontramos el juicio de las posibilidades parecidas:

[…] Sentí compasión porque a mí no me gusta tratar mal a la gente y yo como que me siento mal por eso, porque a mí no me gustaría que me hicieran eso.

La compasión es una fuente de bondad por cuanto en la condición de espectador, se sufre con la situación de miseria del otro, pero se es consciente de que uno mismo está en una condición diferente y esta condición es favorable para acompañar la reflexión sobre la decisión apropiada:

[…] en mi parecer yo creo que todos nosotros nos debemos respetar porque todos somos iguales, y Dios quiera que esas personas que sabotean a las otras tengan una experiencia igual para que sientan lo mismo de esa persona y tomen como reacciona lo que ellos hacían y no lo vuelvan a hacer.

Aquí se encuentra la solicitud de empatía que tiene como presupuesto la exigencia de respeto, y esta petición va acompañada de la necesidad de hacer justicia. Según la estudiante, ésta se logra obligando a los agresores a colocarse en los zapatos del otro, y de esta manera conducirlos a que tengan la vivencia de las víctimas. En este caso, no se observa una actitud de venganza, de disfrute por el sufrimiento del otro, sino el deseo de que se realice una experiencia educativa que se espera terminar con un cambio de comportamiento, para que *no lo vuelvan a hacer*.

La compasión está ligada a las ideas de dignidad humana y de responsabilidad social. Estos son elementos importantes que destacan autores como Arteta (1996), Nussbaum (2008), Camps (2011). Ahora bien, es debido a la dignidad humana que se es compasivo. En este sentido, es importante que los estudiantes y las estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar sobre una idea de dignidad, en la que se reconozca que todo ser humano es un fin en sí mismo (Kant, 2003), y tiene derecho a realizar todas sus capacidades (Nussbaum, 2012).

5. Conclusión

La cartografía de las emociones que viven los estudiantes y las estudiantes muestra que son numerosas y dolorosas las heridas morales generadas por la vergüenza, la envidia, la repugnancia y la humillación. Cada una de ellas es un obstáculo para el encuentro con el otro, pues el yo herido busca encerrarse, empequeñecer el círculo en el que caben las personas que puede incluir en él, como estrategia de protección. Hay quienes parecen encontrarse solos en el círculo. Los agresores o agresoras se presentan como imperceptibles. El estado de humillación provocada por la acción de otro, lesiona silenciosamente a la víctima. *De ello no se habla en la institución, pero el maltrato es cotidiano, a veces masivo y naturalizado, conduce a algunos sujetos estudiantes a sentir deseos de abandonar la escuela.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 301-313, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14120300914

En la base de todas las anteriores narraciones se encuentra el miedo, que es una emoción generadora de sufrimiento y no abre posibilidades al vínculo social; al contrario, pone a los individuos estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros atenta contra el Yo. La creencia de que se corre peligro en la vida ciudadana, conduce al encierro, a buscar convivir en la reafirmación de su identidad con aquel grupo muy reducido, sus iguales en la vulnerabilidad. Esta emoción no es favorable para una vida que implica compartir con otros. Tampoco para tener acciones que fomenten la solidaridad ciudadana, especialmente con quienes no están cerca afectivamente, con quienes no se dan siempre oportunidades de tener una actitud de comunicación y colaboración recíproca.

Pero en la base emocional de la ciudadanía de los estudiantes y las estudiantes también se encuentran emociones como la compasión, que es una apuesta por la individualidad. Cada ser es único, irrepetible y sensible, pero al mismo tiempo es un ser con otros para reír, sufrir, construir y compartir proyectos de vida. En el encuentro con otros seres resulta inevitable sabernos vulnerables, y allí reconocemos las limitaciones de la autosuficiencia de la razón para guiar las acciones, lo mismo que la autodeterminación para controlar el cuerpo humano, al que se le niega la naturaleza animal.

Las situaciones en las que somos vulnerables generan reacciones emocionales que recuerdan la individualidad de quien la padece, pero al mismo tiempo la intersubjetividad que las provoca (Barreto, 2011). La imaginación compasiva propicia vínculo social. A través de ella se logra expandir las fronteras del yo, y esto es posible porque "quien se compadece se hace vulnerable en el otro" (Nussbaum, 2008, p. 358). Este reconocimiento de las carencias, de las distintas vulnerabilidades, produce un fuerte compromiso con la vida social, y confianza en la humanidad.

Los estudiantes y las estudiantes muestran compasión y esta emoción los lleva a toda suerte de dilemas éticos relacionados con la reflexión sobre lo que es la acción justa, sobre la culpa por no obrar como se piensa que se ha debido hacer, y sobre el orgullo por sentir que se es un sujeto valioso al ser solidario ante el sufrimiento del otro.-

En medio de una obtusa insistencia por darle a la educación la exclusiva finalidad de formar para la competitividad, resulta indispensable romper con esta unilateralidad, y ofrecer posibilidades a los individuos estudiantes para que manifiesten sus deseos. El tema de la convivencia y de las competencias emocionales no debe quedar reducido a controlar el comportamiento de los estudiantes y las estudiantes mediante la autorregulación.

Las personas estudiantes deben ser preguntadas por sus deseos, por el mundo que desean vivir. Los sujetos adultos -docentes y padres y madres de familia- deben confiar en las posibilidades deliberativas de las emociones de los estudiantes y las estudiantes. No se trata de una educación en una cursi sensiblería, despojada de compromisos propios o con la comunidad, o de la disciplina necesaria para crear ambientes agradables necesarios para el aprendizaje. Se trata de reconocer que un carácter bien formado con capacidad de tomar decisiones libres y responsables, es aquel en el que se posibilita el encuentro entre razón y emoción.[1]

Las emociones aportan conocimientos que ayudan a que junto con la razón se tomen decisiones sobre lo que supuestamente es el camino correcto. Es necesario analizar las creencias ligadas a las emociones. Por ejemplo, es válido hacer una reflexión sobre el cuerpo[2], sobre el carácter convencional de la cultura que fomenta una estética para el mercado. Pero adicionalmente, la educación en la deliberación moral reconoce que las emociones discriminan y alertan sobre la vulneración, aunque esa falta de neutralidad de quien la padece es parte de sus posibilidades cognitivas. De nuevo, ellas son una forma de valorar la realidad, y en esa medida, las emociones contribuyen a formar en la virtud, en lo que puede considerarse la vida buena. Sin embargo, el vínculo social que

1 Nussbaum afirma: "(…) una violenta lucha interna entre razón y pasión es síntoma de inmadurez ética, de necesidad de educación moral" (2004, p. 393).

2 El cuerpo es "nuestra forma de ser en el mundo", pues no se trata de un cuerpo a secas, de una materialidad objetiva, sino de un cuerpo vivo en el cual se construye una identidad subjetiva y social.

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

genera la emoción es superior al de la razón. Los individuos estudiantes deben tener espacios para pensar y para comunicar los sentimientos que les surgen al evaluar las situaciones concretas que los generan.

Educar para la deliberación moral implica formar en la prudencia, tal como Aristóteles enseñó: buscar la elección compartida y moderada entre pensamiento y emoción. Incluye el desarrollo de la percepción de las emociones propias y las del otro, lo que ayuda a comprender las situaciones particulares. Las personas con experiencia en la deliberación emocional son perceptivas y comprenden más fácilmente las reacciones emocionales propias y ajenas. No solo pueden ser prudentes para ayudar a enfrentar situaciones emocionales que pueden tomar rumbos equivocados, sino que entienden que las emociones son reacciones tras las que se encuentra algo que el otro considera valioso. Ese algo debe ser explicitado y a él debe dársele toda la oportunidad de ser interpretado, en aras de buscar la comprensión.

Obviamente, ubicar las emociones en el contexto de la intersubjetividad implica negociar y coordinar puntos de vista. Pero no solo con la fuerza de las mejores razones, sino con el reconocimiento de lo que afectivamente se considera importante (Cortina, 2010). Puede ser que alguna solución a los problemas sociales esté enmarcada dentro de lo que se considera justicia con equidad (Rawls, 2003), pero las emociones morales pueden solicitar ir más allá; no se trata de cooperar con el otro por razones exclusivamente de reciprocidad, ni es suficiente lo que se acuerda racionalmente para permitir en el otro su florecimiento; hace falta promover el sentimiento de interés por todos los seres humanos y no humanos, y esto se logra con la difícil tarea de aceptar la vulnerabilidad propia y la de los otros, y con la indagación sobre las creencias y valores que se encuentran en las emociones.

Lista de referencias

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arteta, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.

Barreto, L. (1997). ¿Es posible una ética de las emociones? *Ideas y Valores, 46 (103), pp. 3-20.*

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21 (1), pp. 7-43.* Recuperado de: http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Mínima Trotta.

Fonnegra, I. (2009). *El duelo en los niños. Un manual para los adultos*. Bogotá, D. C.: Norma.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo.

Golding, W. (1993). *El señor de las moscas*. Barcelona: Dhasa.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Habermas, J. (1994). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Planeta Agostino.

Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Kant, E. (2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México, D. F.: Porrúa.

Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. *Documento 3*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 301-313, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Madrid: La balsa de la medusa.
Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.
Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
Quintero-Mejía, M. (2011). *Justificaciones y narraciones orientaciones teoricas e investigativas en la formación ética y política*. Bogotá, D. C.: Inédito.
Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, D. C.: Icfes.
Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.
Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá, D. C.: Unisur.
Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

*DOI:*10.11600/1692715x.14120300914

Referencia para citar este artículo: Martínez-González, M. B., Robles-Haydar, C. A., Amar-Amar, J. J. & Crespo-Romero, F. A. (2016). Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 315-330.

Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla*

Marina Begoña Martínez-González**
Profesora de la Universidad del Norte, Colombia.

Claudia Andrea Robles-Haydar****
Estudiante de Doctorado en Psicología, Universidad del Norte, Colombia.

José Juan Amar-Amar*****
Decano de la División de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte, Colombia.

Fernando Alexis Crespo-Romero******
Investigador de la Universidad Bernardo O' Higgins, Chile.

Artículo recibido en septiembre 5 de 2014; artículo aceptado en diciembre 1 de 2014 (Eds.)

- ***Resumen (descriptivo):*** *Las prácticas de crianza delimitan relaciones de influencia que pueden representar un riesgo para el desarrollo de conductas problemáticas en los infantes. Se realizó una investigación que correlacionó las prácticas de crianza de familias en una comunidad vulnerable de la ciudad de Barranquilla, con los mecanismos de desconexión moral que emplean sus hijos al afrontar conflictos. Se encontró un nivel favorable en las prácticas implementadas por las familias y una baja tendencia de los niños hacia el uso de la violencia. Se encontraron correlaciones positivas y negativas entre algunas prácticas de crianza y casos donde los niños se desconectaron moralmente. Cuando los padres instan a usar la violencia en el manejo de las relaciones interpersonales, los niños emplean formas menos empáticas de desconexión moral, como la deshumanización y la culpabilización de la víctima.*

Palabras clave: crianza del niño, desarrollo moral, pobreza (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

---

* **Artículo de investigación científica y tecnológica**, del área de la Sociología, subárea de Temas especiales (Estudios de Género, Temas Sociales, Estudios de la Familia, Trabajo Social). Hace parte del proyecto "Prácticas de cuidado y desconexión moral en niños de estrato socioeconómico bajo, en la ciudad de Barranquilla, Colombia", financiado por Colciencias en la Convocatoria Nacional 525-2011 del Programa Jóvenes Investigadores e Innovadores, entre mayo de 2012 y agosto de 2013. El proyecto se deriva la tesis doctoral "Legitimación de la violencia en la infancia en niños víctimas y no víctimas de violencia sociopolítica e intercultural" de la Línea Estratégica de Investigación en Infancia y Juventud de la Universidad del Norte, la investigación se realizó entre agosto de 2011 y agosto de 2014.

** Psicóloga. Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad del Norte (Colombia). Docente e Investigadora de la Universidad Simón Bolívar (Barranquilla, Colombia). Correo electrónico: martinezb@uninorte.edu.co

*** Psicóloga de la Universidad del Norte (Colombia). Estudiante de Doctorado en psicología Universidad del Norte. Adscrita al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano. Correo electrónico: chaydar@uninorte.edu.co

**** Psicólogo de la Universidad de Chile, Magíster en Metodología e Investigación Educativa de la Universidad del Norte (Colombia) y Doctor en Counseling Psychology de la Universidad de Newport (Estados Unidos). Director del Centro de Investigación en Desarrollo Humano, Universidad del Norte. Correo electrónico: jamar@uninorte.edu.co

***** Ingeniero Civil Matemático e Industrial de la Universidad de Chile, Magíster y Doctor en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director Centro de Desarrollo y Transferencia Tecnológica, Dirección de Investigación, Universidad Bernardo OHiggins. Correo electrónico: facrespo@gmail.com, fernando.crespo@ubo.cl

Relationship between child-rearing and moral disconnection among infants in a vulnerable community in Barranquilla

• ***Abstract (descriptive):*** Child-rearing practices delimit relations of influence that may represent a risk in the development of behavioral problems in children. This research correlated child-rearing practices of families from a vulnerable community in Barranquilla with the mechanisms of moral disengagement used by their children to deal with conflicts. A favorable level was found in the practices implemented by families with children that have a low propensity towards the use of violence. Positive and negative correlations were identified between child-rearing practices and some cases in which children were morally disconnected. When parents promote the use of violence in managing interpersonal relationships children use less empathetic forms of moral disengagement, such as dehumanization and victim blaming.

Key words: child rearing, moral development, poverty (Social Science Unesco Thesaurus).

Criança e desconexão moral na infância: a relação desses fatores em uma comunidade vulnerável de Barranquilla

• ***Resumo (descritivo):*** *As práticas parentais delimitam relações de influência, que podem representar um risco ao desenvolvimento de atitudes problemáticas nas crianças. Esta é uma pesquisa que relaciona as práticas de criação dos filhos nas famílias em uma comunidade vulnerável na cidade de Barranquilla com os mecanismos de desconexão moral utilizadas pelos filhos ao lidar com conflitos. Foi encontrado um número significativamente positivo de práticas implementadas pelas famílias e uma baixa tendência destas crianças em relação ao uso da violência. Foram encontradas relações positivas e negativas entre algumas práticas de criação e casos nos quais as crianças se desconectaram moralmente. Quando os pais usam a violência no manejo de suas relações interpessoais, seus filhos empregam formas menos empáticas de desconexão moral, como a desumanização e a culpabilização da vítima.*

Palavras-chave: práticas parentais, desenvolvimento moral, pobreza (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Las imágenes de actos violentos abundan en los medios de comunicación, las calles, los hogares, las escuelas, lugares de trabajo y demás escenarios de interacción social, convirtiéndose en una amenaza para el bienestar (Organización Mundial de la Salud-OMS, 2002). Aún más preocupante resulta que desde temprana edad, los niños se encuentran involucrados en una multiplicidad de formas con las que se ejecuta o se es víctima de la violencia (Martínez-González, Robles-Haydar, Utria-Utria & Amar-Amar, 2014).

En el contexto colombiano, miles de niños y niñas han sido afectados por el conflicto armado y el narcotráfico, siendo víctimas de desplazamiento, reclutamiento forzado, violencia sexual, asesinato y mutilación, y vulnerados en su derecho a la seguridad y la educación por los ataques contra escuelas (Watchlist on Children and Armed Conflict, 2012).

Aunque en el siglo pasado la mayoría de muertes violentas en el país ocurrían por el conflicto sociopolítico, actualmente son más las muertes causadas por la violencia social difusa. De las 14.294 muertes violentas registradas en 2013, en 10.514 casos no se tiene información (no han sido esclarecidas); 1.825 fueron causadas por violencia interpersonal; 690 por violencia sociopolítica; 636 por otras circunstancias esclarecidas; 399 ocurrieron por delincuencia común; 220 por violencia

*DOI:*10.11600/1692715x.14121011214

intrafamiliar y 10 por delitos sexuales (De la Hoz-Bohórquez, 2014).

Estas cifras indican que la violencia en Colombia ha virado del campo a la ciudad, al barrio, al hogar, volviéndose un escenario cotidiano presenciado por los niños en su entorno inmediato (Martínez-González et al., 2014). La situación, genera un marco en el que cada día la tasa de menores delincuentes, homicidas y/o miembros de los grupos armados al margen de la ley y las bandas criminales, aumenta. De acuerdo al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012), entre 2010 y 2012 hubo un incremento de 29,4% en el ingreso de menores infractores al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes-SRPA. Lo alarmante de esta situación, como lo afirma Rodrigues-Breitman (1994), radica en que la delincuencia infantil y juvenil es problemática tanto por su configuración presente, como por sus consecuencias futuras.

La comprensión de este fenómeno, requiere considerar cómo desde la infancia se desarrollan creencias que permiten realizar actos reprochables, en el marco de una amplia red de sistemas sociales, desde la familia y el grupo de pares, hasta la comunidad y la cultura con sus tradicionales y nuevas formas de interacción (Martínez-González et al., 2014).

Muchas investigaciones se han preocupado por encontrar variables que permitan identificar un perfil de agresor (Cerezo, 1998, Granado, Perdersen & Carrasco, 2003). Algunas ponen el acento sobre variables de personalidad (Cerezo, 2001, Sobral, Gómez, Romero, Luengo & Villar, 2012), otras relacionan pobreza con agresión (Cooper, 2002); sin embargo, confluyen al reconocer la importancia de la familia en el desarrollo y la socialización de los niños y niñas.

Se conoce por ejemplo que las familias de menores infractores, poseen ciertas características que interfieren en el desarrollo de habilidades sociales y afectivas desde temprana edad. Estas familias se caracterizan por el abandono, la ausencia de alguna de las figuras parentales, el abuso de sustancias, los fracasos académicos y las dificultades económicas (Valdés & Sánchez, 2002, Amarís, Amar-Amar & Jiménez, 2005, Chan, 2006, Musitu, Estévez, Jiménez & Herrero, 2007). Así, la crianza puede significar un contexto de riesgo añadido para los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, o bien ser el bálsamo mitigador de los efectos perjudiciales del medio circundante (Musitu et al., 2007).

El desarrollo de conductas socialmente reprochables puede ser estudiado a través de la desconexión moral, entendida como el proceso en el que emergen razonamientos cognitivos que permiten al individuo sentir menos empatía o culpa por las acciones implementadas contra otros (Bandura, 1990, 1991, Detert, Treviño & Sweitzer, 2008). La desconexión moral se encuentra relacionada con la conducta antisocial y su estudio presenta el potencial para entender la génesis del comportamiento violento. Asociado a las prácticas de crianza que se desarrollan en el hogar y de las características históricas, sociales y culturales del entorno, puede suponer relaciones que ayuden a frenar las trayectorias tempranas hacia la violencia.

2. Marco teórico

Las conductas de agresión y violencia han estado presentes en todas las culturas y periodos históricos, sin distinción de raza, credo o etapa evolutiva. Desde la más tierna infancia, bebés de hasta 5 meses, pueden responder agresivamente (Keenan, 2009). Las conductas de agresión al no requerir mayor mediación cognitiva, suelen ser normales e incluso esperables durante los primeros años de vida; sin embargo deben decrecer hacia los dos años y medio, tres años de edad (Loza & Frisancho, 2010). La persistencia de conductas agresivas luego de este período, ha sido vinculada de manera prospectiva con problemáticas como bajo rendimiento académico, precocidad sexual, adicción a sustancias, violencia intrafamiliar, delincuencia juvenil y adulta, entre otras (Amarís, Amar-Amar & Jiménez, 2005, Henao, 2005, Musitu et al., 2007).

Para comprender la génesis del comportamiento violento, es importante partir de un enfoque teórico sobre el desarrollo humano, siendo la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1979) una alternativa que

ofrece elementos en el proceso de socialización que aportan al análisis.

La ecología del desarrollo humano estudia la progresiva acomodación entre un ser humano activo y los entornos en los que vive, proceso que es impactado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y los contextos más grandes en los que están incluidos (Bronfenbrenner, 1979). Este modelo concibe las interacciones que enmarcan el desarrollo en sistemas concéntricos como sigue: a) el microsistema, conformado por la persona y sus relaciones interpersonales directas; b) el mesosistema, constituido por las interrelaciones sistemas en que la persona se desenvuelve (parientes, amigos, etc); c) el exosistema incluye espacios cuyo influjo llega a los entornos de relación de la persona (la escuela, el hospital, etc.); d) el macrosistema, alude a la factores culturales y del momento histórico (Bronfenbrener, 1979).

Desde esta perspectiva, la conducta nace del intercambio entre la persona y esos múltiples niveles de interacción recíproca. Bajo esta asunción se reconoce que los niños pueden estar influenciados por la comunidad, y no solo por la unidad familiar, al mismo tiempo que tanto los niños como los adultos tienen vínculos con las fuentes culturales de una sociedad (Toldos, 2002).

Así, las manifestaciones de violencia se enmarcan en un conjunto de factores donde la familia y el medio social son notables protagonistas (Martínez-González et al., 2014). La elección entre comportamiento prosocial o antisocial estaría delimitado por los vínculos que se forman con los grupos sociales más influyentes (Shaffer, 2000). La familia como contexto primigenio, resulta por lo tanto vital para la comprensión del comportamiento desadaptativo (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009, Ayllón, 2008, Bohórquez, 2008).

El estudio de las prácticas de crianza permite una aproximación directa a las interacciones entre los niños y niñas y sus cuidadores primarios, evidenciándose la naturaleza de los procesos de influencia. Las prácticas de crianza son definidas como el conjunto de acciones que ejercen los adultos para orientar el desarrollo de los niños, asegurar su supervivencia e integración a la vida social, representando las interacciones cotidianas del afecto y el control (Aguirre, 2002). Estas prácticas están compuestas por tres elementos: *la práctica,* que implica las acciones de los padres sobre el niño; *la pauta*, que refleja las costumbres culturales que sirven de referencia a las acciones de los padres, y *la creencia* que son las explicaciones a través de las que se justifica la manera como se crían los hijos (Aguirre, 2002, Pulido, Castro-Osorio, Peña & Ariza-Ramírez, 2013). Según Aguirre (2003), las prácticas de crianza se clasifican como sigue:

Comunicación. La variable comunicación evalúa diversos aspectos como la guía razonada, la evitación de conflictos, el monitoreo continuo y las conversaciones frecuentes, entre otros aspectos de la comunicación padre-hijo.

Regulación del comportamiento. La regulación del comportamiento está compuesta por las subdimensiones de *obediencia*, *disciplina*, *orientación racional*, *énfasis en el logro*, *castigo físico*, *castigo no físico* y *permisos*.

Apoyo Emocional. El apoyo emocional se encuentra dividido en las subdimensiones de *expresión de afecto, afecto negativo, disfrutar de los hijos* y *colaboración*.

Relaciones Interpersonales. Contiene elementos como el apoyo que se le brinda al hijo para que haga amistades y la motivación que para que se defienda utilizando la fuerza.

Estas prácticas pueden cimentarse más en la herencia cultural y familiar, que en la sensatez, y por ello muchas pueden resultar nocivas en la socialización de los hijos (Noriega, Ramos & González, 2009). Se ha encontrado que en contextos de pobreza y escasa educación, los padres suelen ser menos tolerantes y más represivos, utilizando con frecuencia el castigo físico para reorientar las conductas de los hijos (Aguirre, 2002, Amarís, Amar-Amar & Jiménez, 2005, Pulido et al., 2013). La noción de los cuidadores sobre el niño o niña "ideal", los confronta con la idea de los infantes como "débiles", por estar dedicados solo al estudio, mientras que sus padres y abuelos, fueron "niños fuertes", entrenados en el trabajo desde temprana edad para aportar al sostenimiento de la familia. Esta situación en ocasiones los

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14121011214

lleva a justificar el maltrato físico como una herramienta formativa del carácter para el logro de sus expectativas de crianza (Pulido et al., 2013).

La crianza influencia los valores, convicciones y actitudes personales de los niños y niñas, ya sea que los padres tengan la intención o no de transmitir determinados contenidos (Izasa, 2012). Algunas prácticas de crianza han sido asociadas al comportamiento prosocial (Aguirre, 2013) y otras al comportamiento violento o desajustado (Cerezo, 1998, Musitu et al., 2007); de manera que el exceso de indulgencia, falta de afecto, permisividad, disciplina severa o castigo físico, han sido asociados con la agresión temprana (Gracia, Lila & García, 2008). Sin embargo, se ha estudiado poco acerca de cómo las prácticas de crianza afectan los procesos de desconexión moral desde la infancia, es decir, la génesis de las conductas desviadas.

Al respecto, Bandura et al. (1996, 2002), plantea que a través del modelado, la tutoría directa y la exposición a las reacciones de otros, los niños empiezan una construcción e interiorización de normas y valores, los cuales servirán como derroteros de conducta. Se diferencia lo que está bien y lo que está mal por la adopción de estándares de comportamiento, los cuales deben seguirse y proceder en concordancia a ellos, si no se quiere sufrir autocondena.

La moral se basa en un sistema regulador anticipatorio, a partir del cual se monitorea la conducta juzgándola en relación a los estándares morales construidos socialmente, donde juega un papel fundamental la familia, así como a las condiciones situacionales percibidas. Las personas se autorregulan por las consecuencias que se aplican así mismas, procurando conservar intacta su autoestima y satisfacción personal (Bandura, 1996, Bandura, 2002). La autorregulación permite al individuo saber si su comportamiento es o no adecuado; sin embargo no siempre se activa, permitiendo la desconexión selectiva de marcos conceptuales éticos. Este proceso se denomina desconexión moral y su operatividad se encuentra basada en cuatro técnicas de racionalización, compuestas por ocho mecanismos de defensa (Bandura, 1990, 1991, Detert, Treviño & Sweitzer, 2008). Las cuales son: reinterpretar la conducta, confundir la responsabilidad personal, ignorar las consecuencias y culpar a la víctima (Bandura, 1990, 1999).

Reinterpretar la conducta. Cuando las autorreacciones son desactivadas a nivel de la conducta, el individuo transforma cognitivamente el comportamiento punible en algo bueno o deseable. Para ello cuenta con tres mecanismos de desconexión moral que sirven a este propósito (Bandura, 1996). La *justificación moral* que consiste en ligar la conducta con un propósito ético o heroico, convirtiendo algo reprensible en honorable (Bandura, 2002). La *etiquetación eufemística* que busca enmascarar las acciones usando palabras que suavizan el acto (Bandura, 2002). La *comparación ventajosa* a través de la que se compara un acto con otro peor de manera que la propia acción se evalúe menos negativamente (Bandura, 2002).

Confundir la responsabilidad personal. Opera negando la agencia causal o personal en el acto, a través de la transferencia y la difusión de la responsabilidad (Bandura, 1996). Se basa en los mecanismos de *transferencia de la responsabilidad* en el que las personas ignoran su rol en la producción de una conducta reprochable atribuyéndola a otro (Bandura, 2002), y la *difusión de la responsabilidad* donde a mayor cantidad de personas involucradas en un acto, menor las sensación de responsabilidad individual (Bandura, 2002).

Ignorar las consecuencias. Las consecuencias de las acciones punibles pueden minimizarse o no tomarse en cuenta. Esto se realiza a través de *distorsionar las consecuencias* (Bandura, 1996) donde los resultados negativos de la conducta son deformados, negados, o minimizados. Dañar a otros es más fácil cuando su sufrimiento no es visible o los efectos de las acciones reprobables son remotos (Bandura, 2002).

Culpar a la víctima. El último conjunto de mecanismos, opera sobre las personas afectadas por la conducta dañina, deshumanizándolas o culpabilizándolas como causantes del daño recibido (Bandura, 1996). Entre estos se encuentra *culpar a la víctima*, cuando el victimario alude a la provocación

para justificar su acción. Este mecanismo crea fatales consecuencias cuando la víctima se convence de que realmente es culpable por el daño recibido (Bandura, 2002). Otro de los mecanismos empleados es *deshumanizar a la víctima*, una forma de evitar la activación de la empatía (Bandura, 2002).

Los mecanismos de desconexión moral permiten explicar desde actos pequeños como gritar o manipular, hasta crímenes de guerra, matanzas y asesinatos (Barnes & Leavitt, 2010). Estos procesos cognitivos permiten la aparición de la conducta transgresora y ejerce una acusada influencia sobre la culpa anticipatoria y la orientación prosocial. La desconexión moral sirve a la desinhibición, haciendo actos negativos más probables a medida que el individuo se libera de la autocensura y la culpa potencial. El proceso tiende a ser gradual y progresivo (Bandura, 1996). Tras repetidas acciones, se logra bloquear la culpa y la empatía, y se disminuye el auto-reproche aumentando el nivel de crueldad (Hymel, Rocke-Henderson & Bonnano, 2005).

La desconexión moral también ejerce su influencia negativa sobre los espectadores de actos censurables, pues los observadores pueden verse afectados por el desplazamiento de la responsabilidad, debilitando la reacción espontánea de preocupación o incomodidad por el maltrato a otro (Bandura, et al., 1996). Su manifestación se ha estudiado desde muy temprano en el ciclo de la vida, observándose en los niños y niñas pequeños (Bandura, et al., 1996). Ya para la niñez tardía y la adolescencia, el escaso desarrollo moral ha sido asociado con la conducta delictiva (Díaz & Elicégui, 2001, Espinosa, Díaz & Vidal, 2002).

Al ser la desconexión moral un proceso de aprendizaje e inmersión, el medio familiar y el entorno social, constituyen elementos fundamentales para su estudio. Tal como lo afirman Botero, Salazar y Torres (2009), la construcción de un sujeto individual y colectivo es un imperativo si se pretende una vida democrática, de manera que en el marco del conflicto social en Colombia, comprender las prácticas de crianza en el sentido responsabilidad frente al otro y sus implicaciones en la construcción del tejido generacional, requiere de la interpretación de los relaciones entre la familia y sus miembros, sus entornos y la sociedad.

Para tal fin, la presente investigación, consideró una comunidad donde se mezclan diversas fuentes de vulnerabilidad, como lo es el corregimiento Eduardo Santos, La Playa, de la ciudad de Barranquilla. Esta comunidad ha sido receptora de población víctima del desplazamiento forzado, que llegó a radicarse en una zona con escasas opciones en salud, educación, saneamiento ambiental, riesgo ante condiciones climáticas extremas y mala prestación de servicios públicos domiciliarios (Romo, 2008), sitiada además por la delincuencia, la extorsión y las pandillas (Ferreira, 2014). El objetivo del estudio era identificar si existe relación entre las prácticas de crianza de familias en un contexto de vulnerabilidad y la tendencia de sus hijos a utilizar los mecanismos de desconexión moral ante situaciones de conflicto.

3. Metodología

La investigación que se desarrolló fue de tipo cuantitativo, correlacional con diseño *ex post facto*, partiendo del hecho de que estos niños han estado expuestos a las prácticas de crianza implementadas por sus padres.

3.1. Participantes

Participaron padres y/o cuidadores (N=48) con sus respectivos niños y niñas a cargo (N=48) con edades entre los 7 y 9 años, distribuidos de forma equitativa. Los participantes fueron seleccionados por los criterios de voluntariedad. Estaban radicados en estrato socioeconómico bajo del corregimiento Eduardo Santos La Playa de la ciudad de Barranquilla.

Las familias según su constitución, fueron principalmente nucleares (45,8%), seguidas por familias extensas (22,9%), monoparentales femeninas (10,4%), y, en menor proporción reconstituidas (6,3%) y conformadas por otros cuidadores (4,2%). La mayoría de los cuidadores que participaron fueron mujeres con una proporción del 98,3% frente al 6,3% de hombres. El nivel fue principalmente secundaria

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14121011214

o secundaria incompleta (N=29), seguido por primaria (N=12), y muy pocos alcanzaron estudios técnicos (N=5) o universitarios (N=2).

3.2. Instrumentos

Cuestionario de Prácticas de Crianza-CPC. Desarrollado por Aguirre (2003). Es una prueba tipo Lickert, construida y validada en Colombia con una alta consistencia interna (Cronbach, de 0.78), que mide las prácticas de crianza de los padres basándose en las dimensiones de afecto y el control. Consta de 46 ítems agrupados en cinco escalas: *Comunicación Padres-Hijos*, *Regulación del Comportamiento*, *Apoyo Emocional*, *Valores y Relaciones Interpersonales*.

Juego de rol Leyendas de Almar. Se utilizó el juego de rol para la participación de los niños y niñas, a partir de un juego en el que los participantes entraban en una situación simulada de conflicto, en la que se desarrollaban preguntas y posibles cursos de acción, como indicadores de los mecanismos de desconexión moral descritos por Bandura. Asimismo el juego cuenta con dos ítems que indican si los participantes perciben a los adultos y/o a los pares como fuentes de apoyo para el empleo de la violencia. En el juego se utilizaron imágenes de los personajes y de los escenarios de conflicto como parte de la recreación y facilitación del entorno de evaluación para los participantes. Así, tienen libertad para tomar decisiones sin temor a la sanción social, pero al mismo tiempo manifiestan en ellas, las creencias que justifican sus acciones.

El juego fue estructurado a partir de tres escenarios de conflicto con el fin de observar las decisiones de los niños ante ellos. Se realizó un pilotaje del juego con dos grupos de cinco niños entre los 7 y los 9 años de edad para probar la familiaridad con la historia y los personajes. Posteriormente se elaboró un guión estructurado a partir de las situaciones de juego, el cual fue sometido a una validación de contenido por 8 jueces expertos.

En la primera situación, los participantes encuentran a un personaje cuyas características físicas lo ubican en situación de igualdad; en la siguiente situación el oponente es explícitamente más débil, a lo que se denomina situación de ventaja y, en la tercera situación, el oponente es claramente más fuerte, lo que representa una situación de desventaja para los participantes. En total la escala cuenta con 58 ítems, repartidos en las tres situaciones. Dependiendo del curso de decisión tomada los niños y niñas responden más o menos ítems. Ante cada situación, los participantes son cuestionados sobre la decisión que tomarán para poder continuar hacia la meta. Los cursos de acción posibles se presentan como selección múltiple: atacar, huir, negociar o pedir ayuda. Si los participantes deciden atacar, se le hacen preguntas sobre las razones de su decisión tomando como opción de respuesta los mecanismos de desconexión moral. En el juego, la presencia del mecanismo de desconexión se califica con 1 y su ausencia con -1. El valor 0 se utilizó para las respuestas indecisas. El instrumento mostró una consistencia interna aceptable (Cronbach, de 0.4). Sin embargo se recomienda ampliar el número de participantes en futuras investigaciones como parte del proceso de validación.

4. Resultados

Los datos se analizaron utilizando el programa SPSS Statistics 22 para Windows.

En la Tabla 1 se presentan los descriptivos para las decisiones tomadas por los niños participantes en las distintas estaciones del juego. En términos generales se encontró una baja tendencia hacia el uso de la violencia para la resolución de los conflictos. En la primera estación, donde la situación ocurre en igualdad de condiciones ante el oponente, la mayoría de los participantes optaron por soluciones alternativas a la violencia, entre las que destaca el diálogo, mientras que una proporción menor decidió atacar. En la segunda estación, donde el participante se halla en ventaja frente al oponente, la tendencia mayoritaria fue huir o negociar, mientras que solo una proporción mínima decidió agredir. En la tercera estación, caracterizada porque el participante se encuentra en desventaja frente al oponente, la mayoría se inclinó por negociar, frente a una proporción menor que decidió atacar.

*DOI:*10.11600/1692715x.14121011214

Tabla 1. *Descriptivos para la decisión tomada por los niños al resolver los conflictos en la tarea.*

Situación	Decisión	TOTAL	
		f	% válido
Igualdad	Huir	5	10%
	Atacar	13	27%
	Pedir ayuda	9	19%
	Dialogar	21	44%
	Pide ayuda para:		
	Cooperar	3	6%
	Atacar	0	0%
	Negociar	6	13%
Ventaja	Huir	20	42%
	Atacar	2	4%
	Pedir ayuda	6	13%
	Negociar	18	38%
	Pide ayuda para:		
	Cooperar	0	0%
	Atacar	3	6%
	Negociar	3	6%
Desventaja	Huir	2	4%
	Atacar	6	13%
	Buscar ayuda	9	19%
	Dialogar	29	60%
	Pide ayuda para:		
	Cooperar	0	0%
	Atacar	1	2%
	Negociar	8	17%

Por su parte los padres registraron un nivel alto de favorabilidad en las prácticas de crianza según la valoración del CPC-P (Aguirre, 2003), dado que el puntaje total promedio del grupo fue de 141, con una desviación típica de 10,9, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos para las prácticas de crianza reportadas por el grupo de padres.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
CPC	48	115	163	141	10,9
N válido	48				

Prácticas de crianza de los padres y los mecanismos de desconexión moral

Las correlaciones entre las variables de prácticas de crianza de los padres y los mecanismos de desconexión moral de sus hijos e hijas, se analizaron a través del *coeficiente r de Pearson.* En la Tabla 3 se registran los principales hallazgos derivados del análisis.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14121011214

Tabla 3. *Correlaciones entre los indicadores de prácticas de crianza de los padres y desconexión moral de los hijos e hijas.*

Subescalas de prácticas de crianza		Mecanismos de desconexión moral						
		Justificación moral	Transferencia de responsa-bilidad	Distorsión de las consecuencias	Etiquetación eufemística	Comparación ventajosa	Culpar a la víctima	Deshuma-nizar a la víctima
Comunicación:								
Guía razonada		--	--	--	--	,382**	--	--
Evitación de conflictos		--	,396**	-,393**	--	--	--	--
Vigilancia		--	-,398**	,420**	--	--	--	--
Conversar sobre la rutina		--	,338*	-,338*	--	-,338*	,338*	,338*
Regulación del comportamiento:								
Orientación racional		--	--	--	--	,382**	--	--
Énfasis en el logro		,361*	--	--	--	--	--	--
Castigo no físico		--	--	-,380**	--	--	--	--
Obediencia		--	--	-,354*	--	--	--	--
Disciplina		--	--	--	,352*	--	-,352*	--
Énfasis en el logro II		-,369**	,369**	,369**	,369**	,369**	-,369**	-,369**
Castigo no físico II		,421**	-,421**	-,421**	-,421**	-,421**	,421**	,421**
Apoyo emocional:								
Expresión del afecto	Ítem 10	--	-,441**	--	--	--	-,435**	--
	Ítem 33	--	--	--	-,378**	--	--	--
	Ítem 42	,397**	-,421**	-,381**	--	--	--	--
Disfrutar de los hijos	Ítem 30	--	--	,365*	--	--	--	--
Relaciones interpersonales	Ítem18	-,420**	,522**	,446**	--	,420**	--	-,359*
Valores	--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación se detallan los reportes de los mecanismos de desconexión moral asociados a cada práctica de crianza:

Comunicación. Esta subescala da cuenta de la calidad de la comunicación entre padres e hijos. Al relacionarlos con los mecanismos de desconexión moral, se encontró una correlación positiva (r = ,382) entre la *guía razonada* y el mecanismo de *comparación ventajosa* en los niños. Cuando los padres explican a sus hijos lo que estuvo mal en su comportamiento, éstos tienden a justificar sus actos reprochables comparándolos con otros de peor naturaleza, con el fin de enmascararlos. Podría ocurrir que estos niños teman decepcionar a sus padres.

Cuando los padres *evitan entrar en conflicto* con los hijos se encuentra una correlación negativa (r = -,393) con la *distorsión de las consecuencias* por parte de éstos, y una correlación positiva (r= ,396) con la *transferencia de la responsabilidad*. Así los niños tienen menor tendencia a distorsionar las consecuencias de sus actos reprobables, pero son más proclives a sentir que otros son responsables por sus acciones. Esto podría indicar que los cuidadores que evitan los conflictos, podrían manifestar una tendencia evasiva que es replicada con la evitación del niño o niña a sentirse responsable.

Por otra parte, *la vigilancia*, es decir, mantener continuo contacto con el hijo cuando se encuentra lejos de casa, correlacionó negativamente (r= -,398) con la *transferencia de la responsabilidad* y positivamente (r =,420) con la *distorsión de las consecuencias*. Es decir que los niños cuyos padres ejercen constante monitoreo, tienden a tratar de minimizar las consecuencias de sus actos violentos, pero transfieren menos su responsabilidad a otros.

Regulación del comportamiento. La subescala de regulación del comportamiento se refiere al grado de exigencia y control que los padres tienen respecto a sus hijos. Está conformada por ítems que se agrupan en torno

a las dimensiones de obediencia, disciplina, orientación racional, énfasis en el logro, castigo no físico, castigo físico y permisos.

Al relacionar estos ítems con los mecanismos de desconexión moral en los niños y niñas, se encontró que la subdimensión de *obediencia*, correlaciona negativamente (*r*= -,354) con la *distorsión de las consecuencias*. Lo cual indica que los padres que permiten a sus hijos la expresión de sentimientos de inconformidad hacia ellos, favorecen el desarrollo de una mayor conciencia sobre las consecuencias de sus actos.

Por su parte, en la subdimensión *disciplina*, se encontró una correlación negativa (*r*= -,352) entre la exigencia de colaboración en el hogar y *culpabilizar a la víctima*, así mismo una correlación positiva con la *etiquetación eufemística* (*r*= ,352). Esto podría indicar que solicitar al niño ayuda en las labores de la casa, puede favorecer una posición más empática hacia los demás, aunque un mayor uso del lenguaje eufemístico, es decir, mayor tendencia a tratar de enmascarar con el discurso las situaciones que podrían significarle una amonestación o castigo.

En cuanto a la *orientación racional*, el conversar con el hijo acerca de lo que está mal en el comportamiento, se reporta un correlación positiva (*r*= ,382) con la *comparación ventajosa*. Esto podría señalar que los padres que dan explicaciones a los niños sobre porqué su conducta es poco aceptable, pueden favorecer que los niños tiendan a comparar sus conductas con otras de peor naturaleza con el fin de mantener una mejor imagen frente a sus cuidadores.

La subdimensión *énfasis en el logro*, mostró diferentes correlaciones: procurar que los hijos practiquen deportes competitivos correlaciona positivamente (r=,361) con la *justificación moral*, es decir que aquellos padres que buscan que sus hijos compitan abiertamente en los deportes, podrían favorecer una actitud "del fin justifica los medios". Por el contrario, motivarlos para que se destaquen por encima de los otros, reporta correlaciones negativas con la *justificación moral* (r= -,369), el *culpar* (*r*= -,369) y *deshumanizar* (*r*= -,369) a la víctima. Pese a esto el afán porque los hijos sean mejores que los demás, correlaciona positivamente con otros mecanismos de desconexión moral en los niños, como *etiquetación eufemística* (*r*= ,369), *distorsión de las consecuencias* (*r*= ,369), *comparación ventajosa* (*r*= ,369), *difusión de la responsabilidad* (*r*= ,369). Así, aunque estos niños al parecer desarrollan más una postura individualista y competitiva, conservan empatía por los demás.

En cuanto al *castigo no físico*, se encontró que la acción de reprender inmediatamente a los hijos cuando cometen una falta, correlaciona negativamente con la *distorsión de las consecuencias* (*r*= -,421), la *etiquetación eufemística* (*r*= -,421), la *comparación ventajosa* (*r*= -,421) y la *difusión de la responsabilidad* (*r*= -,421). Sin embargo correlaciona positivamente con los mecanismos de *justificación moral* (*r*= ,421), *culpar a la víctima* (*r*=,421), y *deshumanizarla* (*r*= ,421). Esto indica que estos niños tienden a ser más conscientes del daño causado o la falta cometida, pero son menos empáticos y desarrollan los mecanismos de desconexión más nocivos. En este sentido, la reprensión inmediata, al basarse en el castigo no razonado, actúa reforzando en el niño la noción de que las personas que hacen algo "son malas y deben ser castigadas", tendiendo a justificarse a sí mismo, y ajusticiando a los demás.

Apoyo emocional. La subescala de apoyo emocional se refiere a las manifestaciones de afecto en la relación con los hijos. Está conformada por las dimensiones de *expresión de afecto, afecto negativo, disfrutar de los hijos* y *colaboración.*

En la subdimensión de *expresión de afecto*, se encontraron relaciones específicas para el tipo de manifestación. En este sentido, decirle a los hijos cuánto se les quiere, correlaciona negativamente con la *transferencia de la responsabilidad* (*r*= -,441) y el *culpar a la víctima* (*r*= -,435). La expresión de amor por contacto físico, correlacionó negativamente con la *etiquetación eufemística* (*r*= -,378), mientras que compartir momentos cariñosos con los niños correlacionó negativamente con la *transferencia de la responsabilidad* (*r*= -,421) y la *distorsión de las consecuencias* (*r*=

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14121011214

-, 381), pero correlacionó positivamente con la *justificación moral* (*r*= ,397).

Así se puede concluir que la tendencia en esta subdimensión fue a las correlaciones negativas especialmente entre las manifestaciones de afecto y la transferencia de la responsabilidad, así como a la distorsión de las consecuencias, lo que señala que estos niños podrían ser más empáticos y más conscientes de su responsabilidad y consecuencias de sus actos dañinos. Sin embargo, también se encuentra una tendencia que vuelve a evidenciarse en la dimensión de *disfrutar de los hijos*, donde se halló una correlación positiva (r= ,365) entre pasar largos períodos de tiempo con el hijo y la *justificación moral*. Esto podría señalar que los niños a los que se les da mayor tiempo y mayores manifestaciones de afecto, podrían sentir que son mejores personas que otros, más "especiales" o más "buenos", lo que constituye la base para justificar la agresión contra otras personas que no comparten los mismos principios morales.

Relaciones Interpersonales. La subescala de relaciones interpersonales da cuenta de la forma como se orienta la conducta de los hijos en sus relaciones cotidianas con otras personas. Se observó que *promover que los hijos usen la fuerza* cuando ésta sea necesaria, correlaciona negativamente con la *justificación moral* (*r*= -,420) y con la *deshumanización de la víctima* (*r*= -,359), es decir que cuánto más los padres instan a sus hijos a defenderse usando la fuerza, éstos menos intentan vincular sus comportamientos reprochables con fines honorables, o bien no se inclinan por catalogar negativamente a la víctima. Así mismo, se halló correlación positiva entre esta variable y la *distorsión de las consecuencias* (*r*= ,446), la *transferencia de responsabilidad* (*r*= ,522), y la *comparación ventajosa* (*r*= ,420). Esto indica que entre más el cuidador exhorte al niño a usar la fuerza, este tendrá más claras las consecuencias negativas de sus actos, pero tenderá a no sentirse responsable por estos y se inclinará por comparar sus conductas negativas con otras peores para minimizar el daño. Al parecer el adulto se vuelve un referente legitimador del uso de la violencia.

Valores. Esta subescala se refiere al fomento que hacen los padres de la responsabilidad, la autonomía y la lealtad en sus hijos. No se encontraron correlaciones para la subescala de valores y los mecanismos de desconexión moral.

5. Conclusiones

Esta investigación buscaba identificar relaciones entre las prácticas de crianza y la desconexión moral en niños y niñas, en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Sin embargo más que responder a los cuestionamientos esperados, la información aquí contenida provee nuevas cavilaciones acerca de la naturaleza, la variabilidad y la mixtura de las prácticas de crianza y su incidencia sobre la desconexión moral. Hasta ahora podemos conocer que el riesgo de la desconexión moral está presente en todas las prácticas de crianza, pues en la gran mayoría de interacciones cuidador-infante, incluso en aquellas consideradas como favorables, se presenta asociación con estos mecanismos. Las prácticas de crianza delimitarían en esta forma el uso de los mecanismos por los cuales los niños y niñas se decantan, más no el hecho de si los usan o no.

En general los resultados señalan una baja tendencia de los participantes a resolver los conflictos de manera violenta y sus padres manifestaron unas prácticas de crianza adecuadas, pese a que se encontraban en condiciones de pobreza, la cual ha sido asociada con prácticas inadecuadas de crianza y relaciones familiares violentas (Aguirre, 2002). Esto reivindica tanto a las familias como a los niños en medio de situaciones de gran vulnerabilidad, poniendo de relieve su capacidad de resiliencia y una ruptura con la estigmatización de la que generalmente son víctimas. Al respecto, se puede destacar la investigación desarrollada por Amar-Amar, Kotliarenco y Abello (2003) con niños de la misma población de estudio, los cuales mostraron características y factores que los protegen de la adversidad y les permiten un desarrollo psicosocial positivo, inclusive cuando han sido víctimas de violencia intrafamiliar.

*DOI:*10.11600/1692715x.14121011214

El vínculo entre la desconexión moral y la situación de pobreza, es un tema poco claro en la literatura académica, ya que algunos estudios afirman que no existe relación (Bandura et al, 1996), mientras que otros afirman su existencia (Hyde, Shaw & Moilanen, 2010). Estas discrepancias podrían explicarse por la presencia de factores mediadores que actúan como mecanismos protectores para que algunas personas resistan e incluso reviertan los efectos negativos de vivir en contextos vulnerables (Amar-Amar, 2000, Amar-Amar, Kotliarenko & Abello, 2003).

En cuanto a las relaciones encontradas entre las prácticas de crianza y los mecanismos de desconexión moral empleados por los niños que decidieron solucionar el conflicto de manera violenta, se encuentra que hubo correlaciones tanto positivas como negativas. Esto estaría señalando que aunque los padres implementen prácticas de crianza orientadas a una socialización adecuada de sus hijos, el mensaje al parecer no siempre es claro o es distorsionado por los niños y niñas. La comprensión del mensaje dado por los padres e incluso la obediencia por parte de los hijos, dependen de la forma en que sea transmitido (Ayllón, 2008), por tanto los procedimientos disciplinarios implementados pueden tener diferentes efectos en los niños y niñas sobre todo cuando no son consistentes y se encuentran mezclados inducción, retirada del afecto y afirmación de control (Ramírez, 2005).

Algunas investigaciones sugieren que la supervisión y el control tienen efectos positivos en los hijos; sin embargo también se le asocia con efectos negativos cuando los padres utilizan estrategias de control intrusivas (Betancourt & Andrade, 2011). Los efectos logrados, dependen del tipo de control que usen los padres, el cual puede ser de tipo conductual o psicológico. Este último involucra aspectos como la manipulación emocional, que limita la independencia y la autonomía en los niños y niñas (Guevara, Cabrera & Barrera, 2007). Así, frente a las estrategias implementadas por sus padres, los hijos pueden generar conductas evasivas o engañosas para protegerse del castigo y la humillación o por temor a defraudarlos (Jaramillo, 2002).

Se ha encontrado que los estilos parentales autoritarios pueden actuar como productores de niños con baja autonomía y alta ansiedad (Cuervo, 2010). También se ha demostrado que aquellos padres que castigan físicamente a sus hijos, tienen niños más dominantes y agresivos con sus compañeros de juego (Bandura & Walters, 1959). Esta situación también puede evidenciarse en casos donde los padres presionan a sus hijos enfatizando la competencia con sus pares. Mestre, Samper, Tur y Díez (2001), reconocen que detrás de los niños y niñas competitivos, suelen existir relaciones críticas y rígidas con sus padres que pueden afectar la conducta prosocial.

De igual forma, cuando los padres legitiman el uso de la violencia, instando a sus hijos a resolver los conflictos de manera violenta, favorecen las peores formas de desconexión moral. La manera en que el adulto reacciona ante las dinámicas de conflicto interpersonal de sus hijos, prescribe el curso con el que se da la interiorización infantil de la violencia y sienta las razones que legitiman su uso (Ayllón, 2008).

Ahora bien, cuando los cuidadores manifiestan una amplia aceptación del niño o la niña en todas sus facetas, promueven sentimientos como la autoestima, la autoconfianza y el buen ajuste psicosocial, siempre que esta aceptación venga acompañada de una alta implicación en su vida (Musitu & Cava, 2001). Además, estos niños y niñas desarrollan un mayor repertorio de conducta prosocial (Rodríguez-Pérez, 2007, Aguirre, 2010).

La afectividad en las relaciones paterno-filiales es entonces un elemento importante para el ajuste de los niños y niñas, pero debe orientarse a la búsqueda de autonomía y responsabilidad de los hijos. Se ha encontrado que el ejercicio temprano de comportamientos de colaboración en el hogar incide en relaciones más gratificantes y poco conflictivas en el ámbito escolar, así como promueve el interés de los infantes por actividades comunitarias (Aguirre, 2013), y facilita que los niños y niñas sean más compasivos, empáticos y prosociales (Rodríguez-Pérez, 2007).

Otro elemento importante en el manejo de la afectividad, tiene que ver con la permisividad. Se ha encontrado casos donde los padres están

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14121011214

altamente comprometidos con el brindar afecto, pero empleando un estilo permisivo que origina hijos exigentes, con poco autocontrol (Lozano, Galian & Huéscar, 2007), así como dificultades en el desarrollo de valores morales (Bornstein & Bornstein, 2010).

Es importante que las familias conozcan las profundas repercusiones que sus prácticas pueden tener en el desarrollo cognitivo y socioafectivo de sus hijos y que las orientaciones que les brinden facilitarán que ellos, con menor o mayor facilidad, se desconecten de los preceptos morales y de socialización que se requieren para una adaptación social favorable.

No basta el hecho de conversar con los hijos para reorientar su conducta señalando aquello que consideran que estuvo mal. Se requiere un ejercicio que promueva la empatía hacia el otro (Ayllón, 2008) y favorezca que los niños y niñas desarrollen la confianza en sus padres para expresarle los conflictos que pueden tener en su vida cotidiana, sin recurrir a maquillar sus acciones o a la justificación de las mismas para evitar las sanciones.

Se espera que el estudio logre generar interés por investigar más profusamente el tema de la desconexión moral y la crianza, con el objetivo de brindar herramientas que ayuden a los padres en su tarea de la socialización infantil, así como aportar a frenar las trayectorias hacia la violencia desde su más temprano origen.

Lista de referencias

Aguirre, A. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas.* Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/2984/1/458512.2010.pdf

Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En E. Aguirre (ed.) *Diálogos 2. Discusiones en la psicología contemporánea,* (pp. 11-24). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.academia.edu/1238642/Practicas_de_Crianza_y_Pobreza

Aguirre, E. (2003). *Cuestionario Prácticas de Crianza (CPC-P).* Inédito.

Aguirre, E. (2013). *Relación entre crianza temperamento y conducta prosocial en niños de 5 y 6 grado de educación básica pertenecientes a 6 estratos socioeconómicos de Bogotá.* Tesis Doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620113621/EduardoAguirreD.pdf

Amar-Amar, J. J. (2000). Niños invulnerables: factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5, *pp. 96-126.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/213/21300505.pdf

Amar-Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. & Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación & Desarrollo, 11 (1), pp. 62-197.* Recuperado de: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/1134

Amarís, M., Amar-Amar, J. J. & Jiménez, M. (2005). Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 3 (2), p.p. 1-24.* Recuperado de: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/vol3/MariaAmarisyOtro.pdf

Ayllón, E. (2008). *Transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/8547/

Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (ed.) *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind,* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.) *Handbook of moral behavior and development,* 1, (pp. 45-103). Hillsdale: Erlbaum.

Bandura, A. (1996). Failures in Self Regulation. Energy Depletion or Selective Disengagement? *Psichological Inquiry, 7, pp. 20-24. Doi:10.1207/s15327965pli0701_3*

Bandura, A. (1999). Moral Disengagement In The Perpetration Of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3 (3), p.p. 193-209. Doi: 10.1207/s15327957pspr0303_3*

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education, 31 (2), pp. 102-119. Doi:10.1080/0305724022014322*

Bandura, A. & Walters, R. (1959). *Adolescent Aggression.* Ronald Press: New York.

Barnes, C. & Leavitt, K. (2010). Desvinculación moral: ¿cuándo los buenos soldados harán cosas indebidas? *Military Review, 1, pp. 26-31.* Recuperado de: http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Spanish/MilitaryReview_20101231_art007SPA.pdf

Betancourt, D. & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología, 20 (1), pp. 27-41.* Recuperado de: http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/17448/23773

Bohórquez, E. (2008). El papel de la familia en la violencia escolar. *Revista Eco, 4, pp. 1-4.* Recuperado de: http://www.cepazahar.org/eco/n4/IMG/article_PDF/article_44.pdf

Bornstein, L. & Bornstein, M. (2010). *Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño*. Recuperado de: http://www.enciclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf

Botero, P., Salazar, M. & Torres, M. L. (2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 803-835.* Recuperado de: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Cerezo, F. (1998). *Conductas Agresivas en la Edad Escolar. Aproximación Teórica y Metodológica: Propuestas de Intervención.* Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología, 17 (1), pp. 37-43.*

Chan, E. (2006). *Socialización del menor infractor*. Perfil psicosocial diferencial en la zona metropolitana de Guadalajara. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado de: http://gip.uniovi.es/docume/TClaudia.pdf

Cooper, D. (2002). *Delincuencia Femenina en Chile* (1 Edición ed.). Santiago: LOM.

Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6 (1), pp. 111-121.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009

De la Hoz-Bohórquez, G. (2014). Comportamiento del homicidio. Colombia, 2013. *Forensis, Datos para la Vida, 15 (1) pp. 77-125.* Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Recuperado de: http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+2-+homicidio.pdf/2af79b03-2a12-4341-a9a7-c3d9a251c38f

Detert, J., Treviño, L. & Sweitzer, V. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93 (2), pp. 374-391. Doi: 10.1037/0021-9010.93.2.374*

Díaz, O. & Elicégui, M. (2001). *Desarrollo moral en menores infractores: Una aproximación empírica a partir de Kohlberg.* Recuperado de: http://www.ehu.es/oscardiaz/Archivos/Desarrollo%20moral%20en%20menores%20infractores.pdf

Espinosa, P., Díaz, M. & Vidal, M. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema, 14 (1), pp. 26-36.* Recuperado de: http://www.unioviedo.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14121011214

net/reunido/index.php/PST/article/view/7959/7823

Ferreira, F. (2014). *La educación en el corregimiento La Playa está sitiada por la delincuencia.* RCN Radio. Noticias Atlántico. Recuperado de: http://www.rcnradio.com/noticias/la-educacion-en-el-corregimiento-la-playa-esta-sitiada-por-la-delincuencia-174217#ixzz3VEr2iWQ5

Gracia, E., Lila, M. & García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: Cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo. En J. A. González-Pienda & J. C. N. Pérez (eds.) *Psicología y educación: Un lugar de encuentro,* (pp. 1358-1365). Oviedo: Ediuno

Granado, M. C., Pedersen, J. M. & Carrasco, A. M. (2003). Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgos para la salud. *Encuentros en Psicología Social, 1 (4), pp. 308-314.*

Guevara, I. Cabrera, V. & Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica, 6 (2), pp. 269-283. Doi:10.11144/116*

Henao, J. (2005). La prevención de la Violencia: Una Revisión de Programas y Modalidades. *Universitas Psychologica, 4 (2), pp. 161-177.* Recuperado de: http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V4N204la_prevencion_temprana.pdf

Hyde, L., Shaw, D. & Moilanen, K. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38 (2), pp. 197-209. Doi:10.1007/s10802-009-9358-5*

Hymel, S., Rocke-Henderson, N. & Bonnano, R. (2005). Moral disengagement: a framework for understanding bulling among adolescents. *Journal of social sciences, 8, pp. 33-43.*

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012). *Adolescentes en conflicto con la ley sistema de responsabilidad penal para adolescentes.* Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Programas/ObservatorioBienestar/Boletines2/Boletin%20Especial%20n1.pdf

Izasa, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y niñas. *Poiesis,* (23), pp. 1-6. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/332/305

Jaramillo, J. (2002). *Familia y colegio una integración clave para el desarrollo educativo.* Bogotá, D. C.: Editorial Norma.

Keenan, K. (2009). Desarrollo y socialización de la agresión durante los primeros cinco años de vida. En R. E. Tremblay, R. Barr, R. Peters & M. Boivin (eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.* Recuperado de: http://www.enciclopedia-infantes.com/documents/KeenanESPxp.pdf

Loza, M. & Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista peruana de investigación educativa, 1 (2), pp. 59-86.* Recuperado de: http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1163

Lozano, E., Gailán, M. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología, 23 (1), pp. 33-40.* Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2312594

Martínez-González, M. B., Robles-Haydar, C. A., Utria-Utria, L. & Amar-Amar, J. J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe, 31 (1), pp. 133-160. Doi: http://dx.doi.org/10.14482/psdc.31.1.4930*

Mestre, M., Samper, P., Tur, A. & Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54 (4), pp. 691-703.* Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364995

Moreno, D., Estevez, S., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad, y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychological Therapy, 9 (1), pp. 123-136.* Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873405

Musitu, G. & Cava, M. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.

Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. & Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga & A. Blanco (coords.) *Convivir con la violencia* (pp 135-150). Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Noriega, A., Ramos, M. & González, N. (2009). Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo. *Estudios Sociales, 17, pp. 303-324.* Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-45572009000300013&script=sci_arttext

Organización Mundial de la Salud-OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 245-259.Doi:10.11600/1692715x.11116030912*

Ramírez, M. (2005). Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza. *Estudios pedagógicos, 31 (2), pp. 167-177. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011*

Rodrigues-Breitman, M. (1994). La construcción social de la infancia delincuente. *Nueva Sociedad, 129, pp. 152-163.* Recuperado de: http://www.nuso.org/upload/articulos/2311_1.pdf

Rodríguez-Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación, (9), pp. 91-97.* Recuperado de: http://www.forodeeducacion.com/numero9/007.pdf

Romo, R. (2008). *Redes sociales de los pescadores del corregimiento La Playa en la segunda fase del proyecto del fondo ambiental de acuerdo al acceso a la atención primaria en salud.* Tesis para optar al título de Magíster en Desarrollo Social. Universidad del Norte. Colombia. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10584/667

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. México, D. F.: Thomson.

Sobral, J., Gómez-Fraguela, J., Romero, E., Luengo, A. & Villar, P. (2012). Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación. *Anales de psicología, 28 (3), pp. 664-674. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.155961*

Toldos, M. P. (2002). *Adolescencia, violencia y género.* Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: http://ruidera.uclm.es:8080/jspui/bitstream/10578/1005/1/273%20Factores%20psicosociales%20de%20la%20agresi%C3%B3n.pdf

Valdés, A. & Sánchez, P. (2002). Determinación de la competencia escolar y los factores familiares de riesgo de los menores infractores internados en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán. *Educación y Ciencia, 6, pp. 77-86.* Recuperado de: http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/192

Watchlist on Children and Armed Conflict (2012). *Nadie en quién confiar: Los niños y el conflicto armado en Colombia.* Recuperado de: http://watchlist.org/wordpress/wp-content/uploads/Watchlist-ColombiaReport-Spanish-LR.pdf

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 315-330, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14121011214

Referencia para citar este artículo: Isaza-Zapata, G. M. & Calle-Piedrahíta, J. S. (2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 331-345.

Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional*

Gloria María Isaza-Zapata*

Profesora Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia.

Juan Santiago Calle-Piedrahíta**

Profesor Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en octubre 22 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (reflexivo-analítico):*** *Este artículo es resultado de un estudio de inteligencia emocional. En la investigación nos propusimos como objetivo general, analizar el perfil de inteligencia emocional y social de una muestra de 110 docentes de educación básica primaria, vinculados a diez instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia.*

El alcance es descriptivo, no experimental, y correlacional; y está apoyado con método probabilístico, simple al azar y estratificado. Los resultados obtenidos desde el perfil destacan la relación con: autorregulación, automotivación, empatía, tiempo de métodos asertivos, eficaz el método y juzgarse a sí mismo; detectando una correlación con tendencia a cero entre las variables. En conclusión, la inteligencia emocional y social del maestro o maestra de básica primaria tiende a establecer un reconocimiento de sus habilidades, sus limitaciones, su sensibilidad hacia el aprendizaje personal y su influencia en el sujeto estudiante.

Palabras clave: -Inteligencia: aptitud, capacidad, proceso de aprendizaje. -Emoción: desarrollo emocional, desarrollo del carácter (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

An approach to understanding Emotional Intelligence profiles

• ***Summary (reflective-analytical):*** *This article is the result of a study of emotional intelligence. The overall objective of the research was to analyze the profile of emotional and social intelligence in a sample of 110 primary teachers that work in ten schools in the city of Medellin. The study uses a descriptive, non-experimental and correlational approach. It is supported by a simple, random and stratified probabilistic methodology. The results obtained from the profiles that were constructed include: self-regulation, motivation, empathy, time assertive methods, effective methods and judging oneself. The study detects a correlation with a trend towards zero between the variables. In conclusion, emotional and social of intelligence primary school teachers tends to recognize their abilities, limitations and sensitivity to personal learning and their influence on students.*

---

* Este **artículo de reflexión**, se deriva de la convocatoria interna de investigación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), "Diseño del perfil de inteligencia emocional y social de maestros". Medellín-Colombia 2014. Cofinanciada por Derivados Químicos S. A. S. Inició en febrero de 2014 y finalizó en noviembre de 2014. Área Ciencias de la Educación, subárea educación general (incluye capacitación, pedagogía).

** Doctoranda en Educación, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín-Colombia. Grupo de Investigación: Educación, infancia y lenguas Extranjeras. Correos electrónicos: gloria.isazaz@amigo.edu.co, gloria.misaza@gmail.com

*** Candidato a Doctor en Ingeniería Industria y Organizaciones Universidad Nacional de Colombia Magister en Administración. Docente Investigador de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín-Colombia. Grupo de Investigación: Educación, infancia y lenguas Extranjeras. Correo electrónico: juan.callepi@amigo.edu.co

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

Key words: -Intelligence: fitness, capacity, learning process. -Emotions: emotional development, character development (Unesco Thesaurus Social Science).

Uma abordagem para a compreensão do perfil de inteligência emocional

• ***Resumo (reflexivo-analítica):*** *Este artigo é resultado analítico de um estudo sobre a inteligência emocional. A pesquisa apresentada tem como objetivo geral analisar o perfil de inteligência emocional e social em uma amostra de 110 professores do ensino básico, vinculados a dez escolas da cidade de Medellín, Colômbia. A abordagem é descritiva, não experimental e não correlacional, apoiada com método simples aleatório, estratificado de probabilidade. Os resultados obtidos a partir do perfil estão relacionados a: autorregulação, motivação, empatia, tempo de métodos assertivos, eficácia do método e julgamento de si mesmo; detectando uma correlação com tendência a zero entre as variáveis. Em conclusão, a inteligência emocional e social do professor de ensino básico tende a estabelecer um reconhecimento de suas habilidades, limitações e sensibilidade a respeito da aprendizagem pessoal e de sua influência sobre o aluno.*

Palavras-chave: -Inteligência: aptidão, capacidade, processo de aprendizagem. -Emoção: desenvolvimento emocional, desenvolvimento do personagem (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

El estudio de la inteligencia ha generado interés en diversas comunidades académicas e investigativas. Se puede considerar un factor predictivo para el alcance de las metas personales, académicas y/o de relevancia en la evolución filogenética de los seres humanos, que se refleja en un trabajo exitoso con un desarrollo socioeconómico personal y colectivo, entre otros. De este modo, la inteligencia podría considerarse como la capacidad de adaptación a un medio cambiante.

El acercamiento a la noción de inteligencia emocional (IE), permite encontrar trabajos como los de Salovey y Mayer (1990), consolidados por Goleman (1995). Es un referente a abordar en este artículo, derivado de la investigación que busca aproximarse al diseño del perfil de inteligencia emocional de los maestros y maestras. Se esbozan hallazgos a partir del reconocimiento de la inteligencia con los aportes históricos validados por comunidades científicas y el resultado del análisis de la información obtenida en la investigación, condiciones conjuntas que generaron este artículo.

Algunas investigaciones en el campo de la inteligencia emocional relacionan la inteligencia con habilidades, las emociones con el comportamiento, o la inteligencia con los estados de ánimo. A continuación presentamos algunos estudios relacionados con el tema abordado en el artículo, como el de Brackett y Mayer (2003), que se enfocó en "analizar la percepción que tanto docentes como futuros docentes tienen respecto a sus habilidades emocionales", encontrando que existen diferencias entre

> (…) edad, sexo y experiencia profesional de los sujetos. Los resultados nos señalan que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones mientras que los jóvenes y estudiantes de educación comprenden mejor las emociones propias y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias. (p. 213).

Adicionalmente, Villanueva y Valenciano (2012), en su investigación denominada "el papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado", evidenciaron "la importancia de potenciar habilidades

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

emocionales del estudiantado, como una tarea primordial en los centros educativos, en los cuales la persona docente desempeña un papel fundamental como modelo y promotora de la inteligencia emocional" (p. 49). Ambas investigaciones resaltan el valor de la inteligencia emocional en las diversas interacciones que posee el maestro o maestra con sus estudiantes.

Por ende, los estudios de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), Núñez, León, González y Martín-Albo (2011), y González, Chavarry y Aguilera (2014), enfocaron sus investigaciones sobre los efectos de la inteligencia emocional en la docencia, al establecer la relación entre las estrategias empleadas por algunos docentes para alcanzar niveles motivacionales y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje acorde al contexto educativo.

2. Un preliminar teórico

2.1 Hacia la Inteligencia

Varios conceptos sobre inteligencia se han instituido desde diversas áreas; una de estas, compilada a través del Diccionario de la Real Academia Española (2014), expresa que proviene del latín *intelligentĭa*, y significa: "1. Capacidad de entender o comprender. 2. Capacidad de resolver problemas. 3. Conocimiento, comprensión, acto de entender. 4. Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión. 5. Habilidad, destreza y experiencia. (…)".

Otra noción se relaciona con los estudios de Broca (como se citó en Sagan, 1974), quien buscaba tener claridad sobre las medidas craneales, características y localización, en especial a nivel de las áreas implicadas en el lenguaje. En tanto Wundt (1889 y 1912), se acercaba al estudio de los procesos mentales relacionados con la introspección.

Binet y Simon (1905) exploraron los procesos de medición de la inteligencia y su relación con la educación, mediante la elaboración del primer test que pretendía evaluar individuos y determinar quiénes eran más aptos para seguir procesos académicos. Hacia 1912 surge el concepto de Cociente Intelectual (CI) por Stern, quien buscaba ajustar la propuesta realizada por Binet y Simon (1905). Por su parte, Thurstone y Thurstone (1941) proponen la teoría factorial de la inteligencia que involucra: memoria, razonamiento, fluidez verbal, comprensión, habilidad numérica, rapidez de percepción y percepción espacial.

Cattell (1967) aporta a la diferenciación entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada, ampliando lo expresado por Stern (1912); es decir, la inteligencia desde un Cociente Intelectual (CI) se relaciona con el razonamiento y la comprensión para adaptarse a nuevas situaciones, con base en aprendizajes previos (fluida). Pero a su vez, estos conocimientos se vuelven estrategias para el desarrollo cognoscitivo, en tanto el individuo incorpora experiencias o vivencias derivadas de su aprendizaje; es decir, se cristalizan. Sin embargo Horn (1985), presentó un modelo que representaba jerarquías e incorporaba funciones sensoriales de asociación, organización perceptual, y capacidad fluida, que intervenían en las relaciones que establecía el individuo.

Gardner (1994), definió que la inteligencia es la "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (p. 10). Pero al mismo tiempo, este autor propuso la teoría de las Inteligencias Múltiples, que difería de las esferas psicométricas presentadas por Binet y Simon (1905).

El modelo presentado por Gardner (1994) se orientaba a determinar ocho áreas: La lingüística, relacionada con el hábito de lectura, el tiempo de concentración y los conceptos mentales; la lógica-matemática, que está compuesta por la curiosidad intelectual, la cual se puede medir por el tipo de preguntas a indagar; el área espacial, que se puede medir por la mnemotecnia, es decir, una estrategia de orden memorístico; la musical, que está integrada por el sonido, la voz y la repetición, es decir concentración, ritmo y memoria; lo corporal, que es la kinestésica, la cual puede ser pasiva o activa; la intrapersonal, que está referida a la autoestima, mientras la interpersonal está compuesta por las relaciones interpersonales,

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

la comunicación y las habilidades sociales; y finalmente el área naturalista, que se refiere a la relación con el medio ambiente -plantas y animales-, a dar y recibir afectos, a la formación de hábitos y al carácter. Cada área, directa o indirectamente, se integra con las demás áreas, lo cual favorece potencialidades en el individuo para afrontar retos y ser asertivo en su entorno.

Sattler (1996), apoyándose en métodos estadísticos, describió y desarrolló pruebas para medir habilidades mentales primarias. Tiempo después concluyó la existencia de una correlación entre los diferentes factores que consideraba como primarios, generando así el factor-G como un factor secundario.

Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko (2001), contribuyeron a diferenciar talentos de inteligencias, que son al mismo tiempo duales en tanto conservan su carácter de diferencia e independencia y pueden favorecer una inteligencia exitosa. Es decir, para algunos autores la inteligencia implica ser creativo, analítico y práctico, mientras el talento se enfoca hacia la aptitud, es decir, ejercer una ocupación, un desempeño o una habilidad innata que a su vez puede desarrollarse por práctica o entrenamiento.

Estos aportes y los de otros investigadores, han dado lugar a consolidar diversas formas de ver la inteligencia, pasando desde lo biológico hasta lo social y lo psicológico con sus diversos matices e involucrando varios factores, entre ellos los emocionales (Pérez & Castejón, 2007).

2.2 Inteligencia emocional

Hablar de emoción es referirse a estudios de la época de Hipócrates y Galeno, a la Grecia antigua con Empédocles (hacia 450 a. C.), y los cuatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático, que se relacionaban con elementos como el fuego, la tierra, el aire y el agua. A su vez, estos guardaban relación con los cuatro humores corporales: la bilis roja y negra, la sangre y las mucosidades, generando un carácter específico para cada ser humano desde la forma de ver el mundo e interactuar con su entorno.

Darwin (1872), glosó representaciones del comportamiento para las emociones, en especial la alegría, la tristeza, la indignación y el miedo (Martin & Boeck, 2004). A mediados del siglo XX, Allport (1937), Rogers (1953) y Maslow (1954), hicieron énfasis en la emoción. Ellis (1962) se acercó a la psicoterapia racional-emotiva, donde se toma la emoción del cliente como centro de atención, lo cual permite que cada persona se sienta bien consigo misma a partir de experimentar emociones; de lo contrario se puede alterar el comportamiento.

Bisquerra y Pérez (2007) consideran que "la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno". Según Frijda (1994) y LeDoux (1996), los sentimientos en un estado sostenido durante un lapso de tiempo permiten identificar las emociones además de los hechos relevantes para el ser humano.

El concepto de inteligencia emocional (IE) incluye factores afectivos, emocionales, personales y sociales, entre otros. Mayer y Salovey (1997) modificaron esta noción en relación con la "habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la comprensión emocional y conocimiento emocional; habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional" (p. 12), prolongando así los trabajos de Wechsler (1940), Gardner (1983) y Sternberg (1988).

Shapiro (1997) considera que la inteligencia emocional se relaciona con las cualidades emocionales que conducen al éxito. Algunas de ellas son: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos y la capacidad de adaptación. Estas cualidades contribuyen a que el individuo pueda resolver problemas entre pares y en comunidad, en forma creativa. Cooper y Sawaf (1997) conciben la inteligencia emocional como una aptitud para captar emociones. Sin embargo, para Simmons y Simmons (1997) se constituye en un conjunto de necesidades desde lo emocional, que orienta las conductas visibles.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 331-345, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14122220814

La inteligencia emocional, en relación con las diferencias individuales, puede referirse al procesamiento de información afectiva y predicción del éxito (Goleman, 1995, Salovey & Mayer, 1990), a la adaptación de la personas al medio que las rodea (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000); (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000), y a la salud mental (Parker, Taylor & Bagby, 2001, Salovey, 2001, Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). Esta multiplicidad de visibilizaciones, hace que se correlacione la inteligencia emocional con la autoestima y el liderazgo, según el nivel de entusiasmo expuesto en los acontecimientos diarios.

La IE es un facilitador de la autoeficacia en contraposición a los conflictos y a las reacciones negativas resultantes de la interacción del ser humano (Gerits, Derksen & Verbruggen, 2004); además, permite formar a los futuros líderes (Barling, Slater & Kelloway, 2000, Gil, Palomera & Brackett, 2006) y atender lo académico (Lam & Kirby, 2002, Ashknasy & Dasborough, 2003, Barchard, 2003, Brackett & Mayer, 2003). Inclusive se puede considerar como un elemento primordial para demostrar emociones negativas: ira, miedo, estrés, afectando la salud en forma positiva o negativa (Perea, 2002).

Por lo tanto, retomando a Mayer y Salovey (1997, p. 12) y García y López (2009, p. 22), quienes consideraron la inteligencia emocional, a partir de cuatro habilidades básicas, las tres primeras son: percibir, valorar y expresar emociones, es decir "acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; y como cuarta, la habilidad para comprender emociones, el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" para enfrentar la cotidianidad.

Según Adell (2006) y Miñano, Castejón y Cantero (2008), expresaron que aproximarse al tema de la inteligencia emocional es todavía un campo insuficiente, en especial cuando se relaciona con enseñanza, además del aprendizaje y su influencia. En tanto Gaeta, Teruel y Orejudo (2012), presentan que existe relación entre la inteligencia emocional con estudios de autorregulación que integran lo intelectual, la motivación y la conducta. A las propuestas anteriores se sumaron autores como Goleman (1995); Junttila, Voeten, Kaukianen y Vauras (2006); Gilar, Miñano y Castejón (2008), y Aguilar y Augusto (2009).

Para otros investigadores, el número de estudios se ha incrementado; esbozan cómo las personas con mayor inteligencia emocional son más equilibradas a nivel emocional, y logran integrar las relaciones interpersonales tangibles, el bienestar personal y el social, según Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), Inglés et al. (2009). Adicionalmente, Petrides, Frederickson y Furham (2004), Berrocal y Pacheco (2009), y Mavrovely y Sanchéz (2011), expresaron la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la valoración social. Sin embargo, Vargas y Arán (2014) expresaron que "la influencia que tiene el contexto social, cultural e histórico en el desarrollo humano ha sido analizada desde diversas disciplinas" (p. 171).

3. Metodología

Para esta investigación propusimos un diseño de tipo descriptivo, no experimental, transeccional y correlacional. Es decir, permite "describir poblaciones sin que en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas" (Montero & León, 2005, p. 119). Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) esta investigación se encuadra en "el tipo de estudio que tiene como propósito medir algo de relación que existía entre dos o más conceptos o variables" (p. 63). Por ende, permite "(…) determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en otro u otros factores. La existencia y fuerza de esta covariación normalmente se determina estadísticamente por medio de coeficientes de correlación" (Tamayo, 1999, p. 47), que consiste en identificar adecuadamente los factores que se toman y las situaciones en contexto.

El diseño de investigación es no experimental, transeccional, correlacional; según Hernández et al. (2006) es "la relación entre un conjunto de

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

variables en un momento determinado", (p. 19). La población correspondió a 435 docentes de diez instituciones educativas del sector público y privado. La muestra fue de 110 docentes. El método aplicado fue probabilístico con un procedimiento simple al azar y estratificado.

Por ende empleamos la siguiente formula estadística de población finita.

$n = Z^2 * P * Q * N / e^2(N-1) + Z^2 * P * Q$, donde:

n = Número de elementos óptimos de la muestra = 110 docentes

N = Número de elementos del universo = 435 docentes

P = Probabilidad de éxito = 0.70

Q = Probabilidad de fracaso = 0.30

Z = Nivel de confianza = 97.5 = 1.96

e = Margen de error = 0.06

La técnica de recolección de datos fue el Inventario de Inteligencia Emocional (Iiess) de Sojo y Guarino (2006), el cual adaptamos para esta investigación. Estaba compuesto por 43 preguntas con escala Liker de 1 a 5, siendo 5 excelente y 1 como nunca; divididas en seis categorías: autorregulación, automotivación, empatía, tiempo de métodos asertivos, eficaz el método y juzgarse a sí mismo.

Ingresamos la información en un programa estadístico, el cual permitió obtener tablas de frecuencia relativa y absoluta, además de los respectivos gráficos que apoyaron el estudio estadístico descriptivo y el análisis de coeficiente de correlación entre las seis categorías, como puede analizarse en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. *Estadística descriptiva.*

	Estrato social	Nivel de Estudio	Autorre-gulación	Auto-motivación	Empatía	Tiempo de métodos Asertivos	Eficaz el Método	Juzgarse a sí mismo
Error típico	0,07295627	0,04788340	0,09344260	0,06506790	0,05303010	1,85763696	0,02175136	0,05697268
Desviación estándar	0,76517182	0,50220531	0,98003421	0,68243786	0,55618443	19,48306080	0,22813016	0,59753455
Varianza de la muestra	0,58548791	0,25221018	0,96046706	0,46572143	0,30934112	379,58965805	0,05204337	0,35704754
Curtosis	0,45645199	-2,03599827	-1,35501289	-0,83630244	-0,82056077	-0,21868414	14,07684486	-0,62826415
Coeficiente de asimetría	-0,88533000	-0,03687440	-0,13495491	0,30486990	0,13029198	0,84232295	-3,97758635	-0,50220636

Fuente: elaboración propia.

El error típico de las variables analizadas está entre un rango de 0.021 y 0.093. Es decir, se encuentran muy cercanas a la media de la población estudiada; sin embargo, la variable denominada tiempo del método aplicado, se aleja en 1.857 con respecto a la media. La desviación estándar está en un rango de 0.228 y 0.980, es decir, las unidades no se alejan significativamente con respecto a la media.

En relación con la varianza de la muestra -el cuadrado de la desviación-, el estrato social es de 0.585; el nivel de estudio es de 0.252; el juzgarse a sí mismo 0.357, y las más altas son la autorregulación con 0.960 y la automotivación en 0.465. Observando la curtosis, se detecta que la variable del nivel de estudio está en -2.035; autorregulación -1.355; automotivación -0.836; empatía -0.820 y juzgarse a sí mismo -0,628; estas cifras se representan en forma achatada. Sin embargo, el estrato social tiene una curtosis con un apuntamiento con 0.456.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 331-345, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14122220814

Tabla 2. *Coeficiente de correlación.*

	Estrato social	Nivel de Estudio	Autorre-gulación	Auto-motivación	Empatía	Tiempo de métodos Asertivos	Eficaz el método	Juzgarse a sí mismo
Estrato social	1							
Nivel de Estudio	-0,197506750	1						
Autorre-gulación	0,064507262	-0,109807824	1					
Auto-motivación	-0,007985990	0,166453336	0,238431898	1				
Empatía	-0,190096780	-0,037025623	-0,260423584	-0,095364911	1			
Tiempo de métodos Asertivos	0,119163780	-0,174912032	0,096358028	-0,159328781	-0,042870643	1		
Eficaz el Método	-0,019111692	-0,075709460	0,055210107	-0,077143172	-0,017090416	0,225551332	1	
Juzgarse a sí mismo	0,244435133	0,216230070	0,409320336	0,140715883	-0,289353191	0,081455624	0,172537778	1

Fuente: elaboración propia.

Analizando el coeficiente de correlación, observamos que existe una correlación positiva entre la variable automotivación y estrato social en 0.064; entre tiempos del método y el estrato social, en 0.119; y a su vez, el juzgarse a sí mismo tiene una correlación con el estrato con 0.244. Tienen una correlación positiva y baja. Sin embargo, el nivel de estudio se correlaciona con el nivel de automotivación en 0.166 y se correlaciona con juzgarse a sí mismo con 0.216.

Se destaca en la variable autorregulación que la correlación con respecto al resto de las variables tiene una tendencia a cero y positiva. No obstante, el nivel de estudio con respecto al resto de las variables (autorregulación, empatía, tiempo y eficaz del método) generó una correlación negativa con tendencia a cero. Las variables automotivación y empatía con respecto a tiempo y eficaz del método tienen una correlación negativa con tendencia a cero, es decir, baja.

4. Discusión

Corroboramos lo expuesto en diversas comunidades sobre el tema de la inteligencia emocional, que incorpora, entre otras, habilidades, cualidades y competencias que establecen la conducta del ser humano ante diversas interacciones. Evidenciamos que los sujetos docentes en su inteligencia personal reflejan competencias que les permiten establecer formas de relacionarse con los otros, en este caso, pares, estudiantes y comunidad educativa.

En la investigación, de los 110 docentes que participaron, el 28% fue de género masculino y el 72% de género femenino. Detectamos que el nivel de estudios de los maestros y maestras participantes fue en su mayoría de especialización, según la tabla 3. Adicionalmente, con la muestra detectamos que el 86.36% pertenece a estratos 4 y 5, y el 13.64% de estrato 2 y 3, como se observa en la tabla 4.

Tabla 3. *Nivel de estudios.*

Nivel de Educación	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
Especialista	56	56	50,91%	50,91%
Magíster	54	110	49,09%	100,00%
Total	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

De los 31 hombres encuestados, 14 son magíster y 17 son especialistas; del género femenino, 40 son magíster y 39 son especialistas. Solo cuatro corresponden al estrato socioeconómico 3, donde dos son magíster y dos especialistas, quienes calificaron en promedio la autorregulación en 4.00 y la automotivación en 3.50, empatía en 4.00 y juzgarse a sí mismo 3.00. Todos los individuos de la muestra manifestaron que el método de enseñanza empleado ha sido eficaz en relación con la inteligencia emocional.

Sin embargo, los de estrato socioeconómico 4, califican autorregulación en 3.50; automotivación en 3.37; empatía en 3.87 y juzgarse a sí mismo en 3.43. Los maestros y maestras de estrato socioeconómico 3, tienen mayor tendencia a la autosuperación que los de estrato 4. Los de estrato socioeconómico 5, calificaron: autorregulación en 3.54; automotivación en 3.54; empatía en 4.00 y juzgarse a sí mismo en 3,72. Los sujetos docentes de estratos socioeconómicos 3 y 5, tienden a tener mayor acercamiento a una inteligencia emocional, en tanto los de estrato socioeconómico 4, presentan un perfil que se podría denominar conservador.

Los hombres que son magíster, calificaron autorregulación en 3.71; automotivación en 3.35; empatía en 4.00; y juzgarse a sí mismo en 3.21. Pero, los docentes con formación de especialización, calificaron autorregulación en 3.47; automotivación en 3.53; empatía 3.88 y juzgarse a sí mismo en 3.70.

Analizando el género masculino, detectamos que el nivel de educación influye en el perfil de inteligencia emocional del sujeto docente: el magíster tiene más empatía y autorregulación, pero menos automotivación y juzgarse a sí mismo. Esto se da, porque el docente espera que el juicio provenga de la comunidad académica (externa). Los especialistas tienen menos empatía pero se juzgan a sí mismos como una forma de auto-superación, y no se preocupan tanto por la autorregulación pero sí por la automotivación.

Las docentes de género femenino que participaron son 79. Se destaca que dos magíster y una especialista corresponden a estrato socioeconómico 2. De estrato socioeconómico 3, dos son magíster y 6 son especialistas. De estrato socioeconómico 4, son magíster 9 y especialistas 22 docentes. De estrato socioeconómico 5, son magíster 27 y especialistas 10.

De este grupo poblacional, las mujeres de estrato dos con magíster, calificaron: autorregulación 4.0; automotivación 3.0; empatía 4.0 y el juzgarse a sí mismo 3.0. Pero las de especialización calificaron autorregulación 5.0; automotivación 4.0; empatía 4.0 y juzgarse a sí mismo 4.0. Sin embargo, las de estrato socioeconómico 3, con profesión magíster, calificaron: autorregulación y automotivación en 5.0; empatía y juzgarse a sí mismo en 3.0. Pero las docentes especialistas calificaron: autorregulación en 3.0; automotivación en 3.0; automotivación en 3.67; empatía en 4.33; y juzgarse a sí mismo en 3.0.

Las mujeres de estrato socioeconómico 4 que son magíster calificaron: autorregulación en 4.33; automotivación y empatía en 3.44 y juzgarse a sí mismo en 3.22. Las mujeres especialistas calificaron la autorregulación en 3.81; la automotivación en 4.36; la empatía en 3.36 y el juzgarse a sí mismo en 3.45, en promedio.

Las de estrato socioeconómico 5 con magíster calificaron: autorregulación en 3.96; automotivación en 3.85; empatía en 3.55 y juzgarse a sí mismo en 3.40. Las mujeres especialistas, en promedio, calificaron de la siguiente forma: autorregulación 4.6; automotivación 3.6; empatía 3.2 y juzgarse a sí mismo 3.8.

Las mujeres con título de magíster, calificaron: autorregulación 4.1; automotivación 3.77; empatía 3.52; y juzgarse a sí mismo 3.32. Pero las de especialización en promedio le otorgaron una puntuación de: autorregulación 3.92; automotivación 4.05; empatía 3.48 y juzgarse a sí mismo 3.48.

En relación con el género femenino, se observa que las de profesión magíster se preocupan más por la autorregulación y la empatía que les permitan alcanzar un conocimiento que a nivel de sociedad les facilite mejorar sus condiciones de vida. Las especialistas se preocupan más por la automotivación y el juzgarse a sí mismas, porque esperan que la sociedad las acepte por sus avances académicos y su saber específico, como una forma de superar nuevos retos.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 331-345, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14122220814

Tabla 4. *Estrato Socioeconómico.*

Estrato	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
1	0	0	0,00%	0,00%
2	3	3	2,73%	2,73%
3	12	15	10,91%	13,64%
4	47	62	42,73%	56,36%
5	48	110	43,64%	100,00%
	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 ilustramos el tiempo de utilización del método de enseñanza - aprendizaje apoyado en la inteligencia emocional, donde el 52.73% ha utilizado el método entre 24 y 36 meses, y el 47.27 % corresponde a un tiempo de utilización entre 2 y 23 meses.

Tabla 5. *Tiempo utilizando el método (meses).*

Meses	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
2-23	52	52	47,27%	47,27%
24-36	34	86	30,91%	78,18%
>36	24	110	21,82%	100,00%
Total	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

Al indagar con los sujetos docentes la eficiencia del método utilizado, con apoyo de la inteligencia emocional, el 94.55% manifestó que sí ha funcionado en los diferentes eventos académicos realizados en el aula de clases, como se observa en la tabla 6. Esto les posibilitó una mejor interacción y comprensión de las emociones de los estudiantes y las estudiantes, como también el pensar en estrategias diferentes al momento de realizar procesos evaluativos.

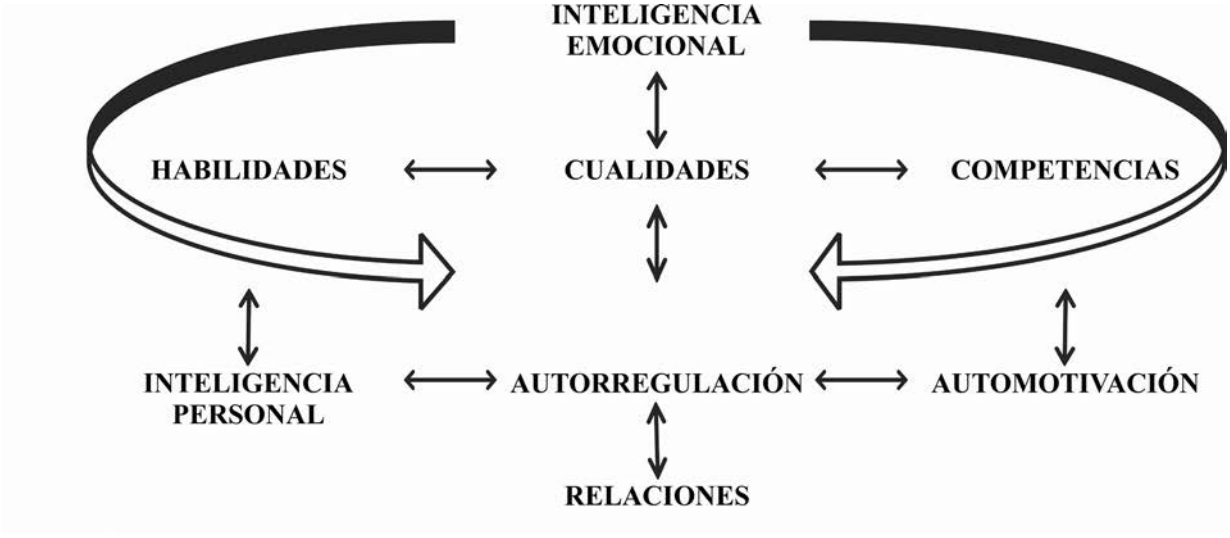
Tabla 6. *Eficiencia del método utilizado.*

Variable	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
No	6	6	5,45%	5,45%
Sí	104	110	94,55%	100,00%
Total	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

Según la figura 1, los maestros y maestras de básica primaria, establecen relaciones más asertivas. Además, identifican las habilidades para juzgarse a sí mismos y reconocer las limitaciones que poseen, al mismo tiempo reconocen la sensibilidad hacia el aprendizaje como un elemento dinamizador de éste.

Figura 1. *Relaciones generadas desde la inteligencia emocional.*



Fuente: elaboración propia

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

Las relaciones que se generan a partir de la autorregulación o control de sí mismo, se pueden considerar como una habilidad para controlar las propias emociones e impulsos y canalizarlos hacia una meta; permiten una mayor probabilidad que las personas tengan autocontrol ante diversas experiencias. Las principales habilidades de un sujeto docente se deben enfocar a sentir, entender, controlar y modificar el aprendizaje.

En tanto, la automotivación en la inteligencia emocional genera una búsqueda constante de estados de plenitud que se logran en la medida en que se alcanzan las metas propuestas. Esto resalta el modo en que los individuos docentes pueden relacionarse con los demás, en especial con empatía, lo que les permite entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y respondiendo correctamente a sus reacciones emocionales.

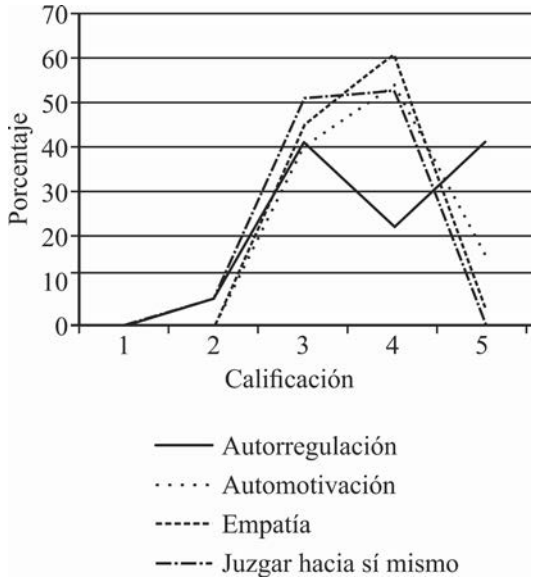
Los maestros y maestras con inteligencia emocional alta poseen competencias que les permiten escuchar a los demás, entender sus problemas, sus motivaciones; normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, se anticipan a las necesidades de los demás y aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas.

Hoy en día se espera que los maestros y maestras tengan unas cualidades muy definidas, como cordialidad, autoridad, paciencia, entusiasmo, humildad, comunicación y creatividad, unos rasgos profesionales con unas cualidades de exposición continua, capacidad investigadora, habilidad manual, y que sea un orientador u orientadora y un buen motivador o motivadora.

A su vez, la inteligencia personal se relaciona con las demás variables en el sentido en que hay dos factores interrelacionados: interpersonal e intrapersonal; el interpersonal se refiere a la capacidad de interactuar con los demás y el intrapersonal como la vida emocional propia. Es establecer empatía al unificar lo inter y lo intrapersonal.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, el perfil de un docente de básica primaria, con una inteligencia emocional alta, tiene las siguientes características, como se observa en la gráfica 1: en una jerarquía de la más alta a la más baja, se encuentra: empatía, seguida de la automotivación, muy correlacionada con juzgarse a sí mismo y por último la autorregulación que es transversal y produce en los sujetos docentes momentos de confrontación entre sus acciones y cómo son validadas en la comunidad.

Gráfico 1. *Perfil de Inteligencia Emocional Docentes.*



Fuente: elaboración propia.

El desarrollo teórico del concepto de inteligencia emocional ha ido evolucionando para comprender mejor la estructura del ser humano para aprender a enseñar. Es así como los decentes de IE, logran motivar al estudiantado a investigar, a conocer lo conocido desde otro enfoque. A su vez, se establecen nuevos criterios que ayudan a romper paradigmas y sesgos en la comunidad, al comprender el perfil de los docentes y las docentes para enseñar.

La concepción de inteligencia emocional se confunde con las denotaciones de motivación intrínseca o extrínseca, o con valores o criterios o habilidades. Sin embargo, la comunidad académica comprende la inteligencia, pero a veces no la relaciona con los aspectos emocionales, para configurar una inteligencia emocional.

Las emociones en el maestro o maestra se desarrollan para lograr satisfacción y disfrutar la vida, para enriquecer su interior en relación con la concentración en su trabajo y mejorar su pensamiento crítico y argumentativo. A su

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 331-345, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14122220814

vez, una orientación adecuada para la función de la autorregulación, conlleva emociones deliberadas, favorables o desfavorables, es decir, conduce a evitar la "mercantilización de los sentimientos" (Hochschild, 1983, p. 331); la automotivación se enfoca en darse a sí mismo razones o impulsos para provocar una acción específica en el comportamiento; en el caso de los docentes, lograr para sí mismo lo que otros no hacen por *usted*.

La empatía se relaciona con colocarse en la posición del otro y descubrir los sentimientos de otros, por medio del comportamiento y del diálogo. Con respecto a la característica tiempo de aplicar el método, se logra a mayor tiempo de perfeccionarse en cierto grado, y permite entender la influencia de la inteligencia emocional en los demás, llevando consigo mismo los efectos de evitar decaer en la fatiga emocional. Por último, juzgarse a sí mismo es una característica de la autoestima; es aprender de sí mismo, logrando abrir la inteligencia emocional hacia los demás, en relación con una imagen mejorada de su ser.

Goleman (1995) buscó inducir a las personas a desarrollar a plenitud habilidades y destrezas emocionales, para lograr ser más eficaces en la vida y en el trabajo, en razón del dominio de éstas; es decir, controlar las emociones analizando sus efectos y causas en el ser humano para lograr una interrelación social más abierta. Por lo tanto, es una forma de expresión -verbal o no-verbal- de las emociones; es aprender a controlarlas, para equilibrar lo inter e intrapersonal.

Actualmente la inteligencia emocional lleva al ser humano a equilibrar las emociones, las reacciones, los sentimientos, la motivación, entre otros, hacia una capacidad de relacionarse mejor con las personas, de ser único y original basado en el control de la emoción y del intelecto, para reflejarse en los demás. Pero el ser humano va más allá de una especialización hemisférica; su inteligencia emocional logra unir sus hemisferios en la búsqueda del equilibrio perfecto.

Según Goleman (1995), el individuo estudiante aprende con el ejemplo del sujeto docente; si éste enseña con la razón aquél actúa con la razón; si enseña con la empatía y respecto éste actuará así; lo que hay que lograr es unificar la triada de razón, respeto y empatía. Desde otro punto de vista, Castro, Van Der Veer, Burgos, Menesespizarro, Pumarino y Tello (2013) dicen que "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" (p. 705), cuestión en la que los docentes y las docentes influyen desde su inteligencia emocional.

Cuando se aprende a identificar y a analizar las sensaciones y no a las personas, a tomar tiempo para reflexionar e identificar deseos y temores más que acciones, se mejora la inteligencia emocional que contribuirá a la búsqueda de la felicidad.

Algunas de las limitaciones de esta investigación se enfocaron en el tiempo de aplicación del instrumento, en relación con las 43 preguntas; para algunos maestros y maestras se requería de un tiempo mayor al empleado por sus pares. Otra limitación detectada está relacionada con el estado de ánimo al momento de responder, llevando a ciertas inconsistencias en las repuestas según cada categoría, con las preguntas de control. A su vez, la procedencia del maestro o maestra fue un factor que influyó en su participación, debido a que algunos no encontraban relación con su entorno laboral; por lo cual se recomienda para futuras investigaciones, ampliar la muestra a docentes en diferentes regiones.

5. Conclusiones

El reconocimiento de la inteligencia emocional le permite al ser humano identificar las competencias que le posibilitan interactuar en comunidad con otros. En la medida en que el maestro o maestra incremente su nivel de educación, tendrá mayores oportunidades de reconocer su nivel de inteligencia emocional; sin embargo, no siempre se cumple el que a medida que se tiene un mejor nivel académico se posea mayor capacidad de inteligencia emocional; para lograrlo, se requiere además interactuar en comunidad.

Es así como en cuanto se posea mayor autorregulación, las acciones se encaminarán a obtener mejores resultados y, por tanto, la

*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

satisfacción personal se reflejará en acciones particulares y colectivas de mayor impacto. Además, se pueden canalizar acciones más concretas para alcanzar las metas.

Lo anterior genera un aprendizaje dirigido a la comunidad, en especial, estudiantes que retoman estas acciones del maestro o maestra como ejemplo y se convierten en modelos; se crea así lo que podemos llamar una reacción en cadena, que trasciende el medio cercano y llega inclusive a verse en otras generaciones. Adicionalmente, los efectos que se tiene sobre el aprendizaje son significativos. La inteligencia emocional proporciona posibilidades de alcanzar procesos que pueden ir de lo simple a lo complejo, en la medida en que interaccionan entre sí cada una de las capacidades que la componen.

Esto a su vez, contribuye en la automotivación para superarse a sí mismo y proponerse retos e interacciones nuevas en comunidades diferentes a la que interactúa. Por ende, el maestro o maestra que reconoce su inteligencia emocional se convierte en un sujeto mediador entre el ser, la cotidianidad del individuo y la lectura que se puede hacer de estas interacciones.

En la sociedad del futuro, los sujetos docentes se enfrentarán a situaciones complejas con entornos disímiles, en pro de un conocimiento expandible. Es decir, el docente o la docente, con su capacidad de controlar la inteligencia emocional, podrá transformar ideas y sentimientos para crear un puente entre la comunidad educativa y la sociedad. El individuo educador, con su inteligencia emocional, podrá definir tiempos de aprendizaje y espacios educativos; a su vez producir escritos que le permitan adquirir y divulgar conocimiento y llegar a administrar el talento humano de los estudiantes y las estudiantes, en pro de ampliar las relaciones institucionales.

Con la inteligencia emocional, el sujeto docente es capaz de: innovar (crear nuevos contenidos), ser líder (dirigir y organizar a las personas), desarrollar su vocación formadora (guiar, orientar) y por último, adoptar una actitud investigadora (hacia la curiosidad, el asombro, la generación de nuevos conocimientos). Por consiguiente, desde una visión social el sujeto docente, al comprender la inteligencia emocional, se vuelve más comunicativo con las diferentes comunidades, exalta los aspectos sociales de comprender a sus compañeras y compañeros, mejora las relaciones familiares y adopta una actitud positiva hacia el trabajo, donde reconoce que de los errores se aprende.

Lista de referencias

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes.* Madrid: Pirámide.

Aguilar, M. del C. & Augusto, J. M. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Psicología conductual, 17 (2), pp. 351-364.*

Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological interpretation.* Nueva York: Holt. Rinehart Winston.

Ashknasy, N. M. & Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leader ship teaching. *Journal of Education for Business, 79, pp. 18-22. DOI:10.1080/08832320309599082*

Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? Educational and Psychological Measurement, 63 (5), pp. 840-858. DOI:10.1177/0013164403251333

Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal, 21, pp. 157-162. DOI.10.1108/01437730010325040*

Berrocal, P. F. & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (66), pp. 85-108.*

Binet, A. & Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux., *L'Année Psychologique, 11, pp. 191-244.*

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX, 1 (10), pp. 61-82.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 331-345, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29 (11), pp. 1147-1158.*

Castro, P. J., Van Der Veer, R., Burgos, G., Menesespizarro, L., Pumarino, N. & Tello, 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. DOI :10.11600/1692715x.11217060213*

Cattell, R. B. (1967). *Abilities: Their structure, growth and action.* Boston: Houghton Mifflin.

Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28, pp. 539-561. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1*

Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32, pp. 197-209. DOI.10.1016/S0191-8869(01)00012-5*

Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Darwin, Ch. (1872). *The expression of emotions in man and animals.* London: Murray.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, (pp. 646-718). New York: Wiley.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94, pp. 751-755. DOI: 10.2466/pr0.94.3.751-755*

Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman & R. Davidson (eds.) *The nature of emotion.* Oxford: Oxford University Press.

Gaeta, M. L., Teruel, M. & Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10 (26), (pp. 73-94).*

García, A. M. & López, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. A. Landa (dir. y coord.) *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*, (pp. 15-35). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Gardner. H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple hile Uigences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Gerits, L., Derksen, J. & Verbruggen, A. B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. *Mental Retardation, 42 (2), pp. 106-121. DOI: 10.1352/0047-6765*

Gil, P., Palomera, R. & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema, 18, pp. 118-123.*

Gilar, R., Miñano, P. & Castejón, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST, 1 (5), pp. 21-32.*

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

González, M., Chavarry, V. & Aguilera, M. E. (2014). La Inteligencia Emocional: Un Reto para el Líder Escolar. *Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, 2 (2), pp. 17-18.*

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill, Interamericana Editores.

Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Horn, J. (1985). Remodeling oíd models of intelligence. En B. Wolman (ed.) *Hanbook of intelligence*. New York: Wiley.

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología, 25 (1), pp. 93-101*.

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66, pp. 874-895. DOI:10.1177/0013164405285546*

Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology, 142 (1), pp. 133-145. DOI: 10.1080/00224540209603891*

LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain.* New York: Simon y Schuster.

Martin, D. & Boeck, K. (2004). *EQ. Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid: Improve.

Maslow, A. H. (1954). *Motiuatior and Personality*. Nueva York: Harper and Row.

Mavrovely, S. & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 81, pp. 112-134. DOI:10.1348/2044-8279.002009*

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Miñano, P., Castejón, J. L. & Cantero, P. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor. *Infad. Revista de Psicología, 1 (4), pp: 483-492.*

Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*, pp. 115-127.

Núñez, J., León, J., González, V. & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte, 20 (1), pp. 223-242.*

Parker, J., Taylor, G. & Bagby, R. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences, 30, pp. 107-115. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00014-3*

Perea, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación, XXI. 4, pp. 15-40.*

Pérez, P. N. & Castejón, C. J. L. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 12, pp. 121-131*.

Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences, 36, pp. 277-293. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9*

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española-23ª versión*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia.

Rogers. C. R. (1953). Some directions and end points in therapy. En O. H. Mowrer (ed.) *Psychotherapy, theory and research.* Nueva York: Ronald Press.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 331-345, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14122220814

Sagan, C. (1974). *El cerebro de broca. Reflexiones sobre el apasionante mundo de la ciencia*. México, D. F.: Grijalbo.

Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (eds.) *Emotional intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry.* Filadelfia: Psychology Press, Taylor y Francis Group.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9, pp. 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG*

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (ed.) *Emotion, disclosure, and health,* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Sattler, J. M. (1996). *Evaluación Infantil*. México, D. F.: El Manual Moderno.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.

Simmons, S. & Simmons, J. C. (1997). *Measuring Emotional Intelligence.* Arlington: The Summit Publishing Group.

Sojo, V. & Guarino, L. (2006). Validación preliminar del Iiess-R. Una nueva medida de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología General y Aplicada, 59, (1-2), pp. 297-308.*

Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Baltimore: Warwick and York.

Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of human intelligence*. New York: Viking. *DOI.10.1027//1015-5759.17.1.1*

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J. & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment, 17, pp. 1-16.*

Tamayo, M. (1999). *El proyecto de investigación. Serie Aprender a Investigar*. Bogotá, D. C.: Icfes.

Thurstone, L. L. & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.

Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 171-186. DOI:10.11600/1692715x.1219110813*

Villanueva, R. & Valenciano, G. (2012, p. 49). *El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. Educare, 16 (3), pp. 49-75.*

Wechsler, D. (1940). Non intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin, 37, pp. 444-445. DOI.10.1037/H0060613*

Wundt, W. (1889). *Sistema de Filosofía Científica. Fundamentos de Metafísica basada en las Ciencias Positivas.* Madrid. Daniel Jorro.

Wundt, W. (1912). *Elementos de Psicología de los Pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad.* Madrid. Alta Fulla.

Referencia para citar este artículo: Stelzer, F., Andrés, M. L., Canet-Juric, L. & Introzzi, I. (2016). Predictores cognitivos de la capacidad de planificación en niños de 6 y 7 años de edad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 347-358.

Predictores cognitivos de la capacidad de planificación en niños de 6 y 7 años de edad*

Florencia Stelzer**
Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

María Laura Andrés****
Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Lorena Canet-Juric*****
Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Isabel Introzzi******
Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Artículo recibido en febrero 26 de 2015; artículo aceptado en junio 5 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *La planificación implica la habilidad para identificar y organizar secuencias de acciones con el fin de alcanzar metas específicas. En la literatura se observan resultados dispares respecto de cuáles son los mejores predictores de esta capacidad en niños. Nuestro objetivo en este trabajo fue identificar en qué medida la voluntad de control, el control inhibitorio perceptual, la memoria de trabajo y la inteligencia fluida explican tal capacidad en niños que inician la educación primaria básica. La muestra estuvo conformada por 289 participantes de entre 6 y 7 años de edad. Los resultados indicaron que únicamente la inteligencia fluida y la memoria de trabajo se asociaban y explicaban la capacidad de planificar. Discutimos las implicaciones de estos resultados para el diseño de futuras investigaciones.*

Palabras clave: planificación [43], memorización [89], inteligencia [155] (Tesauro de Ciencias Sociales de Unesco).

Palabras clave de autoras: temperamento, inhibición.

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** correspondiente al área de Psicología, sub-área: Psicología (Incluye Terapias de Aprendizaje, Habla, Visual y Otras Discapacidades Físicas y Mentales) es parte de la investigación denominada "Inteligencia, funciones ejecutivas y temperamento. Sus relaciones al inicio de la escolaridad básica", presentada por la primera autora para obtener el título de Doctora en Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2015. Financiación aprobada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), resolución 0205 del 27 de enero de 2010, fecha de inicio 01 de abril de 2010, fecha de finalización 01 de abril de 2015.

** Doctora en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Correo electrónico: florenciastelzer@gmail.comJuventudes, Infancias: políticas, culturas en instituciones sociales en América Latina-Clacso. Correo electrónico: marinamedan@gmail.com

*** Doctora en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Flacso Argentina y Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Correo electrónico: marialauraandres@gmail.com

**** Doctora en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Flacso Argentina y Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Correo electrónico: lcanetjuric@gmail.com

***** Doctora en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luís, Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Correo electrónico: isabelintrozzi@gmail.com

Cognitive predictors of planning ability in 6 and 7 years old children

• ***Abstract (analytical):*** *Planning involves the ability to identify and organize sequences of actions to achieve specific goals. In scientific literature different results are observed about which are the best predictors of this capacity in children. The aim of this study is to identify to what extent effortful control, perceptual inhibitory control, working memory and fluid intelligence explain this ability in children who start basic primary education. The sample consisted of 289 participants aged between 6 and 7 years old. The results indicated that only fluid intelligence and working memory were associated with and explained planning ability. The implications of these results for the design of future research are discussed.*

Key words: planning [43], memorization [89], intelligence [155] (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: temperament, inhibition.

Preditores cognitivos da capacidade de planejamento em crianças de 6 e 7 anos de idade

• ***Resumo (analítico):*** *O planejamento envolve a habilidade de identificar e organizar sequências de ações para alcançar objetivos específicos. Na literatura, são observados resultados diferentes em relação a quais são os melhores preditores dessa capacidade em crianças. O objetivo deste trabalho é identificar em que medida o desejo de controle, o controle inibitório perceptual, a memória de trabalho e a inteligência fluida explicam essa capacidade em crianças que começam a Educação Básica Primária. A amostra foi composta de 289 participantes com idade entre 6 e 7 anos de idade. Os resultados indicaram que apenas a inteligência fluida e a memória de trabalho se associavam e explicavam a capacidade de planejar. Assim, é proposta a discussão das implicações desses resultados para o projeto de pesquisas futuras.*

Palavras-chave: planejamento [43], memorização [89], a inteligência [155] (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave de autores: temperamento, inibição.

1. Introducción

La capacidad de planificar ocupa un lugar central en la organización y realización eficiente de actividades en nuestra vida cotidiana. Ésta es la capacidad que permite identificar y organizar secuencias de acciones con el fin de alcanzar metas específicas (Lezak, Howieson & Loring, 2004). Se define como un proceso complejo, pues requiere de diversas habilidades como: (a) generar una representación mental del contexto sobre el cual se debe tomar una decisión; (b) analizar las posibles secuencias de acciones a realizar en dicho contexto y sus consecuencias; (c) ejecutar las acciones planificadas; y (d) verificar si la secuencia de acciones realizadas permite alcanzar el objetivo perseguido y, en caso contrario, corregir los errores cometidos.

Debido a la importancia que presenta la planificación para nuestra vida diaria, distintos estudios se han dedicado a analizar cuáles son las variables que mejor predicen esta capacidad. En la literatura se han destacado la dimensión temperamental voluntad de control (*effortful control*) (VC) (Rothbart & Bates, 1998) y las funciones ejecutivas de control inhibitorio (CI) (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter & Wager, 2000, Welsh, Satterlee-Cartmell & Stine, 1999) y memoria de trabajo (MT) (Clair-Thompson & Hellen, 2011, Goel, Pullara & Grafman, 2001, Handley, Capon, Copp & Harper, 2002, Lock, Welsh, Adams & Kurtz, 2002, Numminen, Lehto & Ruoppila, 2001, Welsh, Huizinga, Granrud, Cooney, Adams & Van der Molen, 2002) como las variables de mayor valor predictivo. Asimismo, también

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 347-358, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14123050615

se ha considerado a la inteligencia fluida (IF) como un predictor importante (Devine, Welsh, Retzlaff, Yoh & Adams, 2001, Lock et al., 2002, Numminen et al., 2001). Estos predictores se encuentran relacionados entre sí y contribuyen al desempeño en actividades de planificación. El temperamento ha sido definido como las diferencias interindividuales en la reactividad -motriz, atencional y emocional- y la capacidad de autorregular la misma (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000). La reactividad temperamental se manifiesta en el umbral, intensidad y duración de las respuestas ante los estímulos (Rothbart et al., 2000, Rothbart & Posner, 2006). La VC constituye la dimensión del temperamento implicada en la autorregulación de la reactividad (Bridgett, Oddi, Laake, Murdock & Bachmann, 2013, Putnam & Stifter, 2008), es decir, constituye la dimensión responsable de la regulación de las tendencias reactivas (Rueda, Posner & Rothbart, 2005). La VC implica la habilidad para inhibir una respuesta prepotente dominante y ejecutar una subdominante, planificar y detectar errores (Rothbart & Bates, 1998). Por lo tanto, la VC requiere de la función ejecutiva CI, dado que uno de los mecanismos a través de los cuales se alcanza la regulación de la reactividad, es la supresión o inhibición del procesamiento de estímulos o representaciones y el control de los impulsos (Zhou, Chen & Main, 2012). No obstante, la VC incluye también otros mecanismos y habilidades, tales como la capacidad para detectar estímulos de baja intensidad y experimentar placer en situaciones que implican tal tipo de estímulos (Rothbart et al., 2000).

El CI hace referencia a la capacidad de controlar y/o suprimir el efecto negativo que estímulos perceptivos, representaciones mentales o tendencias de respuesta prepotentes no adecuados para el logro de las metas del sujeto, tendrían sobre la conducta adaptativa de éste (Diamond, 2013, Hasher, Lustig & Zacks, 2007, Munakata et al., 2011). Esta capacidad también está implicada en el control de los impulsos, es decir, en la capacidad de suprimir la tendencia a buscar una gratificación a corto plazo, en pos de alcanzar un objetivo a largo plazo (e. g., inhibir el consumo de alimentos de alto contenido calórico para poder bajar de peso) (Diamond, 2013, Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012). Varios estudios han indicado la existencia de distintos tipos de CI -a nivel de la percepción, de la conducta y de las representaciones mentales- que serían moderadamente independientes entre sí (Bunge, Dudukovic, Thomason, Vaidya & Gabrieli, 2002, Engelhardt, Nigg, Carr & Ferreira, 2008, Friedman & Miyake, 2004). Por ejemplo, se ha mostrado que el desempeño en tareas que implican la inhibición perceptual y de tendencias de respuestas prepotentes dependería de áreas cerebrales idénticas (Bunge et al., 2002) y se agruparía en un único factor (Friedman & Miyake, 2004); pero éste sería independiente del rendimiento en tareas que demandan la inhibición de representaciones mentales (Engelhardt et al., 2008, Friedman & Miyake, 2004). Asimismo, estas formas de inhibición serían disociables de la inhibición implicada en el control de los impulsos (Engelhardt et al., 2008, Garon, Bryson & Smith, 2008).

Por otro lado, las distintas formas de CI contribuyen al procesamiento de la información en la MT al mantener fuera del foco atencional la información que puede interferir con el procesamiento de la información relevante y necesaria para el logro de nuestros objetivos (Kane, Conway, Hambrick & Engle, 2007, Hasher et al., 2007). La MT es una función ejecutiva que conforma un sistema de capacidad limitada responsable del almacenamiento y procesamiento activo de la información en condiciones de conflicto o interferencia con otros estímulos del ambiente (Kane & Engle, 2002). El concepto MT deriva del de memoria corto plazo, pero se diferencia de éste en el sentido de que además de considerar la retención de la información por breves periodos temporales, incluye la manipulación y actualización de la misma en el espacio mental (Diamond, 2013, Baddeley, 2012).

Finalmente, tanto el CI como la MT contribuyen a la resolución inteligente de los problemas, es decir, ambas capacidades se asocian estrechamente con la IF (Kane et al., 2007, Harrison, Shipstead & Engle, 2015). La IF implica la habilidad de razonamiento abstracto y resolución independiente del conocimiento adquirido de problemas (Cattell,

& Horn, 1978, Ferrer, Hare & Bunge, 2009). Para poder establecer relaciones abstractas entre los elementos, los sujetos deben ser capaces de almacenar información en el espacio mental y procesarla (MT), así como inhibir la influencia de distractores durante el procesamiento cognitivo (CI) (Ferrer et al., 2009).

2. Estado del arte

Ahora bien, ¿qué relación guardan estos procesos con la capacidad de planificación? En la literatura con población adulta se observan resultados contradictorios cuando los procesos anteriormente mencionados son considerados conjuntamente como predictores de la capacidad de planificar. Algunos autores han registrado que tanto la MT como el CI de respuestas prepotentes se asocian al desempeño en planificación (Welsh et al., 1999); mientras que otros únicamente han observado una relación con el CI de respuestas prepotentes (Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006, Miyake et al., 2000). Entre los investigadores que también han considerado el valor predictor de la IF, hay quienes han observado que tanto la MT como el CI y la IF predicen la capacidad de planificar (Zook, Davalos, Delosh & Davis 2004), en tanto otros han hallado que solo la inteligencia fluida explica tal capacidad (Unterrainer et al., 2004).

Por otra parte, más allá de los desacuerdos que surgen en relación con la capacidad predictiva de estas variables en población adulta, las investigaciones vinculadas a este tema en población infantil son limitadas e insuficientes. Algunos estudios han encontrado que los cambios en la planificación entre los 8 y los 30 años de edad son predichos por el desarrollo del CI de respuestas prepotentes y por la capacidad de retener información en la memoria a corto plazo (Asato, Sweeney & Luna, 2006). No obstante, Albert y Steinberg (2011) reportaron que únicamente el CI de representaciones mentales y de los impulsos explica el desarrollo de la planificación, mientras que la memoria a corto plazo, la IF y el CI de respuestas prepotentes no muestran capacidad de predicción del desarrollo de la planificación. Si bien en la literatura se registran estudios en niños y adolescentes que analizan el rol del CI de respuestas prepotentes en relación con la planificación, son más escasos los trabajos en esta población que consideran el efecto del CI de estímulos perceptuales. Hasta el momento, hemos registrado un solo estudio que analiza el efecto del CI de estímulos perceptuales sobre la planificación (Huizinga et al., 2006). En éste se reportaron problemas en los intervalos de confianza de los coeficientes de regresión del CI de estímulos perceptuales: la MT y el CI de respuestas prepotentes al explicar la planificación (Huizinga et al., 2006).

Respecto del rol de la VC sobre la capacidad de planificación, resulta llamativo que su relación sólo se haya postulado a nivel teórico (Rothbart & Bates, 1998) pues hasta el momento no se han registrado estudios que aporten evidencia empírica sobre esta asociación.

En síntesis, los estudios revisados indican resultados diferentes en relación con los predictores de la capacidad de planificación, lo cual podría originarse en divergencias en el tipo y número de predictores considerados. Asimismo, observamos que pocos investigadores han evaluado la capacidad explicativa del CI perceptual y de la VC, y son escasos los trabajos realizados en niños.

Dada la importancia de la capacidad de planificar para la adaptación del individuo a su entorno, y específicamente para los niños y niñas en los primeros años de su escolaridad (Riggs, Blair & Greenberg, 2004), el objetivo de este trabajo es identificar en qué medida la VC, el CI perceptual, la MT y la IF actúan como predictores de dicha capacidad en niños que inician la educación primaria básica. El inicio de la escolaridad implica cambios en la vida del niño, quien realizará evaluaciones periódicas y actividades académicas cuya realización eficiente requerirá que sea capaz de planificar el tiempo y esfuerzo dedicado a cada una de estas labores. Tal como lo hemos mencionado, en la literatura son escasas las investigaciones que analizaron las variables que explican tal capacidad en niños, por lo cual, nuestros resultados contribuirán a la identificación y al desarrollo de intervenciones para potenciar el desarrollo de la planificación.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 347-358, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14123050615

3. Metodología

Participantes

La muestra inicial -de conveniencia y seleccionada por disponibilidad-, estuvo conformada por 322 participantes cursantes de primer grado del ciclo básico, de seis escuelas de gestión pública de la ciudad de Rosario, Argentina.

Instrumentos

Ficha Sanitaria. La misma presenta una estructura de cuestionario con formato de respuesta semi-cerrada. La ficha fue desarrollada por nosotros para este estudio a fin de controlar co-variables que podrían afectar las relaciones entre los constructos estudiados (Anderson & Doyle, 2004, Baron, Kerns, Müller, Ahronovich & Litman, 2012). En la misma se consideraron los indicadores (a) meses de gestación alcanzados, (b) peso de nacimiento, (c) historial clínico de trastornos del desarrollo y/o patología neurológica.

Voluntad de control. Fue evaluada a través de la escala voluntad de control perteneciente a la versión muy breve del Cuestionario de la Conducta Infantil (CBQ) (Putnam & Rothbart, 2006), traducido al español por el Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva de la Universidad de Murcia, España. La versión en inglés del Cuestionario de la Conducta Infantil (CBQ) presenta adecuados niveles de consistencia interna y validez (Putnam & Rothbart, 2006). El CBQ constituye una medida de reporte paternal aplicable a niños de 3 a 7 años de edad. La escala voluntad de control está integrada por 12 ítems en los cuales se solicita a los padres que señalen el grado de veracidad de ciertas afirmaciones referidas al comportamiento de su hijo durante el transcurso de los últimos 6 meses (e. g., “Se acerca lenta y cautelosamente a lugares que le han dicho que son peligrosos”; “No tiene dificultades para seguir las instrucciones que se le dan”). Las respuestas de éstos son codificadas en una escala Likert de 7 puntos, la cual oscila entre “extremadamente cierto” a “extremadamente falso”. Asimismo, dicha escala cuenta con una opción “no aplicable”, en caso de que el niño no haya sido observado en la situación planteada (Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001). Dado que en la aplicación piloto de este instrumento observamos que algunos padres tenían dificultades para responder en función del grado de veracidad, cambiamos los términos de respuesta empleados en la escala original, por unos de frecuencia que oscilaban entre “siempre” a “nunca”. En este estudio los ítems correspondientes a la escala voluntad de control mostraron un adecuado nivel de confiabilidad (voluntad de control: alfa de Cronbach=.668).

Control inhibitorio perceptual. Para su evaluación se utilizó el Test de Percepción de Diferencias de Caras (Thurstone & Thurstone, 1941). La versión adaptada al español de dicha prueba presenta adecuados niveles de confiabilidad (r<.60) y validez externa tanto en poblaciones de escolares como de profesionales (Thurstone & Yela, 2001). Consta de 180 elementos gráficos, que constituyen representaciones esquemáticas de caras con boca, ojos, cejas y pelo. Tales dibujos se encuentran agrupados en rectángulos que contienen tres elementos (60 rectángulos en total). Dos de las caras dentro de cada rectángulo son iguales, siendo la meta determinar cuál es la diferente. La prueba fue administrada de modo individual conforme al protocolo establecido por Thurstone y Yela (2001). Fueron registradas las variables (a) aciertos ([A] cantidad de ítems identificados correctamente); (b) errores ([E] número de elementos señalados incorrectamente); y (c) omisiones ([O] ítems positivos no identificados). Conforme a lo sugerido en la literatura (Ison & Anta, 2006), se consideró como indicador del desempeño general en esta tarea el índice que surge de restar, a los aciertos obtenidos, los errores más las omisiones (desempeño general en caras= A-[E+O]) (Ison & Anta, 2006).

Memoria de trabajo. Para la medición de ésta se utilizó la sub-prueba dígitos orden inverso del test Expansión de Dígitos correspondiente a la Escala de Inteligencia para niños de Wechsler (2003). La versión adaptada al Español de dicha prueba presenta adecuados niveles de confiabilidad y validez (Wechsler, 2005). En dicha sub-prueba, el participante debe escuchar

y luego reproducir en un orden serial inverso secuencias de dígitos de longitud creciente. Los participantes recibían un punto por cada serie de dígitos recordada correctamente. Se consideró como medida de eficacia la suma de las puntuaciones obtenidas.

Inteligencia fluida. Fue evaluada a través de la sub-escala Matrices Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT) (Kaufman & Kaufman, 1994). Ésta permite la apreciación de habilidades no verbales, evaluando la capacidad de resolución de problemas a partir de la identificación de relaciones abstractas entre elementos. Específicamente, evalúa la capacidad de razonamiento analógico, esto es, la capacidad de identificar a través de la abstracción el patrón de relaciones que subyace a diferentes ítems (Ferrer et al., 2009). La adaptación al español de dicho test presenta adecuados niveles de validez y confiabilidad (Kaufman & Kaufman, 1994). Fue considerada como variable de estudio la puntuación bruta en tal sub-escala.

Planificación. Se evaluó a través de la Tarea Torre de Londres (Krikorian, Bartok & Gay, 1994). Se utilizó un aparato semejante al propuesto por Shallice (1982) y Krikorian et al. (1994), consistente en una base de madera (26 cm de largo, 4.5 cm de ancho y 3.5 cm de alto), con tres varillas (8 mm de longitud) de alturas crecientes (4.5, 9 y 15 cm). Además, se empleó un juego de tres cubos (5 cm de longitud) de colores verde, azul y amarillo. Cada uno presentaba un orificio central, de manera que podían ser insertados en las varillas. El objetivo de la tarea fue el de alcanzar un modelo final -consistente en una determinada configuración de los cubos en las varillas-, a partir de otro inicial. Para lograr dicha meta, se debía mover un cubo por vez realizando una cantidad limitada de movimientos, los cuales oscilaban entre dos y cinco. La configuración final a lograr era mostrada a través de una torre idéntica manipulada por el experimentador. Previo a la presentación de cada configuración, el experimentador anticipaba al participante el número de movimientos máximo que debía emplear. La prueba presentó doce problemas de complejidad creciente, teniendo el participante tres oportunidades para realizar correctamente cada uno de los mismos. Se obtenían 3 puntos al resolver un problema en el primer ensayo, 2 al lograrlo en el segundo y 1 en el tercero. En caso de no resolver dos problemas consecutivos, la prueba era interrumpida. Como medida de la eficacia general en la realización de ésta se consideró la suma de las puntuaciones obtenidas en el total de los problemas administrados. Este procedimiento mostró niveles de confiabilidad aceptables conforme al método de mitades partidas de Guttman (r=.79).

Procedimiento

Fueron seleccionados por conveniencia y disponibilidad seis establecimientos educativos de nivel primario de gestión pública de la ciudad de Rosario, Argentina. Se invitó a los padres de los niños cursantes de primer grado en tales escuelas a participar de esta investigación de forma voluntaria y gratuita. Las evaluaciones correspondientes a las funciones ejecutivas e inteligencia se realizaron dentro del ámbito de las escuelas, en aulas asignadas por las mismas para tal propósito. Todas las tareas fueron administradas de forma individual en una única sesión de evaluación por operadores entrenados, ciegos a las hipótesis de estudio, quienes disponían de las consignas por escrito. La secuencia de administración de las pruebas fue rotada en distintos participantes.

El cuestionario de temperamento infantil fue enviado a los padres a través del cuaderno de comunicaciones del niño. Aquellos padres que manifestaron dificultades en la comprensión de éste fueron asistidos por sujetos operadores, quienes completaron la información correspondiente. Finalmente, la ficha sanitaria se administró en una entrevista pautada con los padres dentro del establecimiento educativo.

Consideraciones éticas

Durante el transcurso del estudio se aplicaron los procedimientos recomendados por la American Psychological Association (1992) para el trabajo con niños, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y lo establecido

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 347-358, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14123050615

en la Ley Nº 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Todos los procedimientos empleados fueron evaluados y autorizados previamente por el Comité de Ética del Centro de Educación Médica e Investigación Clínica "Norberto Quirno" (Cemic) (protocolo nº 634).

Plan de análisis de los datos

Se excluyeron del análisis de los datos los casos en los que se verificó, a través de la ficha sanitaria administrada, la presencia de alguna de las siguientes condiciones: (a) prematurez, (b) peso al nacimiento inferior a 2500 g, (c) historial clínico de trastornos del desarrollo y/o patología neurológica, y (d) repitencia. La muestra final quedó conformada por 289 participantes (145 de género masculino). El rango etario osciló entre los 72 y los 89 meses de edad (6 y 7 años). Se efectuaron análisis descriptivos que incluyeron la determinación de los valores medios y desvíos estándares en cada prueba (Tabla 1). Aquellas variables que no mostraron una distribución normal conforme a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, fueron corregidas a través de una transformación cuadrática (sub-escala voluntad de control: Kolmogorov-Smirnov=1.14; $p=.15$; Matrices: Kolmogorov-Smirnov=1.36, $p< .05$; Test de Caras: Kolmogorov-Smirnov=1.25, $p=.09$; dígitos orden inverso: Kolmogorov-Smirnov=3.76, $p<.001$; Torre de Londres: Kolmogorov-Smirnov=2.48, $p<.001$). Para explorar el nivel de asociación entre las variables se efectuaron análisis de correlación bivariada y, posteriormente, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple, introduciendo la MT, el CI, la inteligencia y la VC como predictores del desempeño en planificación.

4. Resultados

Análisis preliminares

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos para todas las variables consideradas.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos.*

	VC	CI	MT	IF	Planificación
M	5.18	-29.30	2.51	17.42	22.61
SD	.74	12.77	1.191	4.57	6.88

Notas: VC: voluntad de control; CI: control inhibitorio; MT: memoria de trabajo; IF: inteligencia fluida.

La Tabla 2 muestra los resultados del análisis de correlación bivariada entre las variables de estudio. Las variables mostraron una asociación estadísticamente significativa entre sí, exceptuando la planificación y la VC, siendo la relación entre el CI, la MT y la inteligencia fluida la más estrecha (>.37).

Tabla 2. *Correlaciones bivariadas entre la VC, la inteligencia fluida, la MT, el CI y la planificación.*

	VC	MT	IF	Planificación
VC		.12*	.12*	.05
CI	.24**	.38**	.49**	.16**
MT	.12*		.28**	.22**
IF	.12*	.28**		.26**
Planificación	.05	.22**	.26**	

Notas: VC: voluntad de control; CI: control inhibitorio; MT: memoria de trabajo; IF: inteligencia fluida.

DOI:10.11600/1692715x.14123050615

Predictores de la planificación: regresión lineal múltiple

En cuanto a la capacidad predictiva del temperamento, las funciones ejecutivas y la inteligencia fluida sobre la planificación, los análisis de regresión mostraron que la IF explicó el desempeño en planificación en el Paso 1 del análisis de regresión lineal (B=.26, p<.001, F (1, 277) = 19.67, p < .001, R^2 = .07). En el Paso 2, la MT ingresó como predictor significativo (MT: B=.14, p<.05; IF: B=.22, p<.001, F (1, 276) = 12.54, p < .001, R^2= .08). Por el contrario, las restantes variables no explicaron el desempeño en planificación.

5. Discusión

El objetivo de este trabajo fue analizar si la MT, el CI a nivel de la percepción, la VC y la IF actúan como predictores de la capacidad de planificar en niños que inician la educación primaria. Los resultados indicaron que, cuando son considerados conjuntamente, únicamente la IF y la MT explican dicha habilidad. Nuestros resultados difieren de los reportados por Albert y Steinberg (2011), quienes hallaron una asociación entre el CI y la planificación en niños. Sin embargo, el tipo de CI analizado en nuestro estudio (CI a nivel de la percepción) es diferente del analizado por tales autores (CI de representaciones mentales y el control de los impulsos), lo que sugiere que no todas las formas de CI están implicadas en la capacidad de planificar. Por otro lado, tampoco encontramos una asociación de la dimensión temperamental VC con la planificación. No obstante, esta dimensión presentó asociaciones con el resto de los predictores (CI, MT e IF). El CI y la MT son consideradas funciones ejecutivas "nucleares", dado que sobre éstas se edifican otras funciones ejecutivas "complejas", tales como la planificación, que incluyen las funciones ejecutivas nodales pero integran también otros procesos cognitivos no ejecutivos (Collins & Koechlin, 2012, Diamond, 2013). Nuestros resultados sugieren que la VC se asocia a ciertas funciones ejecutivas nucleares, pero sería independiente del funcionamiento ejecutivo complejo implicado en la planificación.

Otra posible explicación de la ausencia de relación observada entre la planificación y la VC es metodológica. El cuestionario que utilizamos para la medición de la VC posee un único ítem que indaga directamente la capacidad de planificar ("Prepara los viajes y excursiones planificando las cosas que necesitará"), lo cual podría afectar la identificación de una asociación entre estas variables.

Por otra parte, nuestros resultados indican que la MT y la IF explican el desempeño en planificación en niños. Si bien Huizinga et al. (2006) informaron que la MT y la planificación no se encontraban asociadas en niños, las pruebas utilizadas por éstos para la evaluación de la MT difieren de la tarea utilizada en nuestro estudio. Huizinga et al. (2006) emplearon tareas que demandan la retención y actualización de la información, mientras que la tarea empleada por nosotros requiere la retención y reordenamiento en el espacio mental de la información. De este modo, nuestro trabajo sugeriría que la capacidad de manipulación de la información implicada en la MT constituiría uno de los procesos claves para poder alcanzar una adecuada planificación al inicio de la escolaridad formal.

Respecto de la asociación hallada entre la IF y la planificación, la misma es congruente con lo reportado en la literatura con sujetos adultos (Devine et al., 2001, Lock et al., 2002, Numminen et al., 2001), e indicaría que la capacidad para identificar y abstraer patrones de relaciones entre estímulos posibilita una mejor planificación en niños. Asimismo, la IF requiere del proceso de manipulación de la información implicado en la MT (Ferrer et al., 2009), lo cual se ve reflejado en la asociación observada en nuestro estudio entre la MT y la IF, y explicaría en parte el hecho de que ambos procesos cognitivos ingresen como predictores de la planificación en niños.

Si bien nuestro trabajo representa una contribución a la literatura existente sobre los posibles predictores cognitivos de la capacidad de planificar en niños, también presenta una serie de limitaciones que es necesario mencionar. Tal como lo hemos anticipado, el CI, la MT, la IF y la VC constituyen procesos que si bien son independientes entre sí, se encuentran estrechamente vinculados unos a

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 347-358, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14123050615

otros y comparten cierta varianza en común (Bridgett et al., 2013, Burgess, Gray, Conway & Braver, 2011, Engle, Tuholski, Laughlin, & Conway, 1999, Miyake et al., 2000). En futuras investigaciones será necesario identificar si la varianza común asociada a éstos o su variación independiente explican la capacidad de planificar en niños.

Por otra parte, en nuestro trabajo se consideró un único indicador de la capacidad de planificar; esto es, la puntuación máxima obtenida en el total de los problemas administrados. Algunos autores han sugerido que el tiempo de planificación inicial (tiempo que transcurre entre la presentación del problema a resolver y el primer movimiento realizado por el niño) conforma un indicador de la capacidad de planificar que se encuentra estrechamente vinculado al CI de los impulsos (Albert & Steinberg, 2011). Este indicador reflejaría la habilidad de los sujetos para inhibir reacciones impulsivas, pudiendo de este modo organizar mentalmente las posibles secuencias de acciones a seguir. Es posible que el CI y la VC expliquen este primer aspecto de la planificación, mientras que la MT y la inteligencia fluida expliquen los aspectos de la planificación implicados en la organización mental, monitorización y ajuste de la conducta. Futuras investigaciones podrían explorar esta hipótesis. Finalmente, esperamos que los resultados de nuestro trabajo resulten de valor para el diseño de intervenciones específicas que permitan mejorar los procesos de adaptación al entorno escolar durante los primeros años de la Educación Primaria Básica, lo cual tendría, posiblemente, un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje académicos.

Lista de referencias

Albert, D. & Steinberg, L. (2011). Age differences in strategic planning as indexed by the Tower of London. *Child development, 82 (5), pp. 1501-1517. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01613.x*

American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist, 47* (2), *pp. 1597-1611.*

Anderson, P. J. & Doyle, L. W. (2004). Executive Functioning in School-Aged Children Who Were Born Very Preterm or With Extremely Low Birth Weight in the 1990s. *Pediatrics, 114 (1), pp. 50-57.*

Asato, M. R., Sweeney, J. A. & Luna, B. (2006). Cognitive processes in the development of TOL performance. *Neuropsychologia, 44 (12), pp. 2259-2269. Doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.05.010*

Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology, 63, pp. 1-29. Doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100422.*

Baron, I. S., Kerns, K. A., Müller, U., Ahronovich, M. D. & Litman, F. R. (2012). Executive functions in extremely low birth weight and late-preterm preschoolers: effects on working memory and response inhibition. *Child Neuropsychology, 18 (6), pp. 586-599. Doi: 10.1080/09297049.2011.631906*

Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W. & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion, 13 (1), pp. 47-63. Doi: 10.1037/a0029536.*

Bunge, S. A., Dudukovic, N. M., Thomason, M. E., Vaidya, C. J. & Gabrieli, J. D. (2002). Immature frontal lobe contributions to cognitive control in children: evidence from fMRI. *Neuron, 33 (2), pp. 301-311. Doi:10.1016/S0896-6273(01)00583-9*

Burgess, G. C., Gray, J. R., Conway, A. R., & Braver, T. S. (2011). Neural mechanisms of interference control underlie the relationship between fluid intelligence and working memory span. *Journal of Experimental Psychology: General, 140 (4), pp. 674-683. Doi: 10.1037/a0024695*

Cattell, R. B. & Horn, J. L. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest desings. *Journal of Educational Measurement, 15, pp. 139-164. Doi: 10.1111/j.1745-3984.1978.tb00065.x*

Clair-Thompson, S. & Helen, L. (2011). Executive functions and working memory behaviours in children with a poor working memory. *Learning and Individual Differences, 21 (4), pp. 409-414. Doi:10.1016/j.lindif.2011.02.008*

Collins, A. & Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision making. *PLoS Biol, 10 (3), pp. 3-15.*

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology, 64, pp. 135-168. Doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.*

Devine, S., Welsh, M. C., Retzlaff, P., Yoh, M. & Adams, C. (2001). Explicit and implicit cognitive processes underkying Tower of Hanoi performance. *Journal of the International Neuropsychological Society, 7 (2), pp. 250-267.*

Engelhardt, P. E., Nigg, J. T., Carr, L. A & Ferreira, F. (2008). Cognitive inhibition and working memory in attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 117, pp. 591-605. Doi: 10.1037/a0012593.*

Engle, R., Tuholski, S., Laughlin, J. & Conway, A. (1999). Working Memory, Short-Term Memory, and General Fluid Intelligence A Latent-Variable Approach. *Journal of Experimental Psychology: General, 128 (3), pp. 309-331. Doi: 10.1037/0096-3445.128.3.309.*

Ferrer, E., Hare, E. D. & Bunge, S. A. (2009). Fluid reasoning and the developing brain. *Frontiers in Neuroscience, 3 (1), pp. 46-51. Doi: 10.3389/neuro.01.003.2009.*

Friedman, N. P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General, 133 (1), pp. 101-115. Doi: 10.1037/0096-3445.133.1.101.*

Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134 (1), pp. 31-47. Doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31.*

Goel, V., Pullara, S. D. & Grafman, J. (2001). A computational model of frontal lobe dysfunction: Working memory and the Tower of Hanoi task. *Cognitive Science, 25 (2), pp. 287-313. Doi: 10.1016/S0364-0213(01)00037-4.*

Handley, S. J., Capon, A., Copp, C. & Harper, C. (2002). Conditional reasoning and the Tower of Hanoi: The role of spatial and verbal working memory. *British Journal of Psychology, 93 (4), pp. 501-518. Doi: 10.1348/000712602761381376.*

Harrison, T. L., Shipstead, Z. & Engle, R. W. (2015). Why is working memory capacity related to matrix reasoning tasks? *Memory & cognition, 43 (3), pp. 389-396. Doi: 10.3758/s13421-014-0473-3.*

Hasher, L., Lustig, C. & Zacks, R. T. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. R. A Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake & J. N. Towse (eds.) *Variation in working memory,* (pp. 227-249). New York: Oxford University Press.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16 (3), pp. 174-180. Doi:10.1016/j.tics.2012.01.006.*

Huizinga, M., Dolan, C. V. & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia, 44 (11), pp. 2017-2036. Doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010.*

Ison, M. & Anta, F. G. (2006). Estudio normativo del test de percepción de diferencias (caras) en niños mendocinos. *Interdisciplinaria, 23 (2), pp. 203-231.*

Kane, M. J., Conway, A. R. A., Hambrick, D. Z. & Engle, R. W. (2007). Variation in working-memory capacity as variation in executive attention and control. In A. R. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, J. Towse (eds.) *Variation in Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Kane, M. J. & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: an individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review, 9, pp. 637-671. Doi: 10.3758/BF03196323.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 347-358, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14123050615

Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1994). *K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.

Krikorian, R., Bartok, J. & Gay, N. (1994). Tower of London procedure: a standard method and developmental data. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 16 (6), pp. 840-850.*

Lezak, M. D., Howieson D. B. & Loring D. W. (2004). *Neuropsychological assessment.* New York: Oxford University Press.

Lock, C., Welsh, M. C., Adams, C. & Kurtz, A. (2002). Tower of Hanoi: Influence of strategy instruction and extended practice on performance. *Journal of the International Neuropsychological Society, 8*, pp. 229-245.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41 (1), pp. 49-100. Doi:10.1006/cogp.1999.0734.*

Munakata, Y., Herd, S. A., Chatham, C. H., Depue, B. E., Banich, M. T. & O'Reilly, R. C. (2011). A unified framework for inhibitory control. *Trends in cognitive sciences, 15 (10), pp. 453-459. Doi:10.1016/j.tics.2011.07.011.*

Numminen, H., Lehto, J. E. & Ruoppila, I. (2001). Tower of Hanoi and working memory in adult persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 22 (5), pp. 373-387. Doi:10.1016/S0891-4222(01)00078-6.*

Putnam, S. P. & Rotbarth, M. K. (2006) Development of Short and Very Short Forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of personality assessment, 87*(1), 103–113. *Doi: 10.1002/icd.583.*

Putnam, S. P. & Stifter, C. A. (2008). Reactivity and regulation: The impact of Mary Rothbart on the study of temperament. *Infant and Child Development, 17 (4), pp. 311-320.*

Riggs, N. R., Blair, C. B. & Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-Year Longitudinal Relations Between Executive Function and the Behavior of 1st and 2nd Grade Children. *Child Neuropsychology, 9 (4), pp. 267-276. Doi: 10.1076/chin.9.4.267.23513.*

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78, pp. 122-135. Doi:10.1037/0022.3714.78.1.112.*

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72, pp. 1394-1408. Doi: 10.1111/1467-8624.00355.*

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology, 3. Social, emotional, and personality development,* (pp. 105-176). New York: Wiley.

Rothbart, M. K. & Posner, M. I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (ed.) *Developmental psychopathology: volume 2 Developmental neuroscience,* (pp. 465-501). Hoboken: Willey.

Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. D*evelopmental Neuropsychology, 28, pp. 573-594.*

Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences, 298 (1089), pp. 199-209. Doi: 10.1098/rstb.1982.0082.*

Thurstone, L. L. & Thurstone, T. G. (1941). Factorial studies of intelligence. *Psychometric Monografie, 2*. Chicago: University of Chicago Press.

Thurstone, L. L. & Yela, M. (2001). *Caras-Percepción de diferencias [Caras-Perception of differences].* Buenos Aires: TEA Ediciones.

Unterrainer, J. M., Rahm, B., Kaller, C. P., Leonhart, R., Quiske, K., Hoppe-Seyler, K., ... & Halsband, U. (2004). Planning abilities and the Tower of London: Is this task measuring a discrete cognitive function? *Journal of Clinical and Experimental*

Neuropsychology, 26 (6), pp. 846-856. Doi: 10.1080/13803390490509574

Wechsler, D. (2003). *Wechsler intelligence scale for children.* New York: Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV*. Madrid: TEA.

Welsh, M. C., Huizinga, M., Granrud, M. A., Cooney, J., Adams, C. & Van der Molen, M. W. (2002). A structural equation model of executive function in normal young adults. *Journal of the International Neuropsychological Society, 8 (2), pp. 264-275.*

Welsh, M. C., Satterlee-Cartmell, T. & Stine, M. (1999). Towers of Hanoi and London: Contribution of working memory and inhibition to performance. *Brain and cognition, 41 (2), pp. 231-242. Doi:10.1006/brcg.1999.1123.*

Zhou, Q., Chen, S. H. & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: a call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives, 6 (2), pp. 112-121*.

Zook, N. A., Davalos, D. B., DeLosh, E. L. & Davis, H. P. (2004). Working memory, inhibition, and fluid intelligence as predictors of performance on Tower of Hanoi and London tasks. *Brain and cognition, 56 (3), pp. 286-292. Doi:10.1016/j.bandc.2004.07.003.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 347-358, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14123050615

Referencia para citar este artículo: Betancur-Caro, M. L., Molina, D. A. & Cañizales-Romaña, L. Y. (2016). Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 359-368.

Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar*

María Luisa Betancur-Caro*
Profesional Centro de Atención en Neurología Pediátrica Integral, Colombia.

David A. Molina**
Profesional Centro de Atención en Neurología Pediátrica Integral, Colombia.

Lilian Yohana Cañizales-Romaña***
Profesora Institución Educativa Reino de Bélgica, Colombia.

Artículo recibido en abril 28 de 2015; artículo aceptado en junio 16 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este artículo nuestro objetivo es evaluar y analizar el Rendimiento Académico de un niño en edad escolar a partir de un programa de entrenamiento cognitivo de las Funciones Ejecutivas. Realizamos el estudio de caso en tres momentos: evaluación inicial pre-test con subpruebas de la Banfe y la ENI; identificamos el estado de las funciones ejecutivas, el entrenamiento cognitivo del Control Inhibitorio, la Fluidez y la Planeación, y la evaluación final pos-test con el mismo repertorio de la evaluación inicial, a fin de identificar los logros del entrenamiento cognitivo sobre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico. Resultados y conclusiones: El entrenamiento cognitivo favoreció las funciones ejecutivas estimuladas; sin embargo, no logramos demostrar una relación concluyente entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico.*

Palabras clave: funciones ejecutivas, entrenamiento cognitivo, rendimiento académico (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Cognitive training of executive functions with school age children

• ***Abstract (analytical):*** *In this article our objective is to assess and analyze the academic performance of a school-age child as a result of a cognitive training of executive functions program. Method: The case study was conducted across three stages: initial evaluation, pretest with Banfe and ENI subtests. The authors identified the pre-existing levels of executive functions, applied the cognitive training involving Inhibitory Control, Fluency and Planning and the post-test final evaluation was conducted with the same criteria as the initial evaluation to identify the impact of cognitive training on executive functions and academic performance. Results: Cognitive training stimulated the*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se basa en la investigación "Rendimiento Académico de un niño en edad escolar a partir de un programa de entrenamiento cognitivo de las Funciones Ejecutivas", se realizó en compañía del Grupo Antioqueño de Neurología Pediátrica. Desarrollado entre enero de 2015 y abril de 2015. El número del acta es 001 del 10 de diciembre de 2014 investigación avalada por el Grupo Antioqueño de Neurología Pediatrica. Área: Ciencias sociales; subárea: Psicología.

** Psicóloga, Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: malubetancur@gmail.com

*** Psicólogo, Magister en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: davidx_99@hotmail.com

**** Licenciada en Educación Especial, Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil, Fundación Universitaria Luis Amigó Correo electrónico: lilicarroster@gmail.com

development of executive functions, however the study fails to demonstrate a conclusive link between executive function and academic performance.

Key words: executive functions, cognitive training, academic performance (Unesco Thesaurus Social Science).

Treinamento cognitivo para funções executivas em idade escolar

• ***Resumo (analítico):*** *O presente artigo tem como objetivo avaliar e analisar o desempenho escolar de uma criança em idade escolar a partir de um programa de treinamento cognitivo das funções executivas. O estudo de caso foi realizado em três etapas: avaliação inicial pré-teste com subtestes da Banfe e da ENI; foi identificado o estado das funções executivas, o treinamento cognitivo de controle inibitório, a fluência e o planejamento e a avaliação final pós-teste com o mesmo repertório da avaliação inicial, a fim de identificar os resultados obtidos no treinamento cognitivo nas funções executivas e no desempenho acadêmico. Resultados e conclusões: o treinamento cognitivo favoreceu as funções executivos estimuladas; no entanto, não foi conseguido demonstrar uma ligação conclusiva entre a função executiva e desempenho acadêmico.*

Palavras-chave: funções executivas, treinamento cognitivo, desempenho acadêmico (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Introducción

En el presente estudio de caso único buscamos entrenar las Funciones Ejecutivas (FE) para favorecer el Rendimiento Académico (RA) en un niño o niña de edad escolar; para esto analizamos el desarrollo de las FE en esta etapa, y el concepto de RA según consideraciones para Colombia del Ministerio de Educación (MEN); y también retomamos investigaciones que formulan una relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico.

Stuss y Alexander (2000) definieron las FE desde una perspectiva funcional, como un conjunto de habilidades complementarias que permiten plantear y mantener metas en la memoria activa, controlar la ejecución, y prevenir que posibles distracciones interfieran con el cumplimiento de las metas. Para Gilbert (2008), las FE se conciben como un cúmulo de habilidades o procesos cognitivos implicados en la consecución de una meta.

Verdejo-García y Bechara (2010) sugieren como una de las principales características de la FE, la capacidad de coordinar información procedente de distintos sistemas de entrada, procesamiento y salida. Las FE son las responsables de la regulación de la conducta, de los pensamientos, de los recuerdos y de las emociones que propenden la adaptación.

El término FE es un concepto "sombrilla" que abarca varias funciones que organizan y dirigen toda la actividad cognitiva y conductual. Incluyen la habilidad para iniciar una conducta, para inhibir acciones o estímulos, para seleccionar las actividades relevantes orientadas a lograr una meta, para la planeación y organización de medios que son necesarios para resolver problemas complejos, para el cambio de estrategias, para monitorear y evaluar la conducta propia, así como para organizar y controlar los procesos de memoria (Isquith, Gioia & Espy, 2004). Denckla (1996) define las FE como un proceso de control "central" que coordina las actividades cognitivas y conductuales. Su concepto resulta en una sobreposición de FE, atención, y memoria.

Tirapu-Ustárroz, Climent-Martínez, Luna-Lario, Bombín-González, Cifuentes-Rodríguez y Díaz-Urueta (2014) establece una propuesta integradora partiendo de las definiciones aportadas en los últimos años por la neuropsicología. Las FE se podrían definir como la capacidad de generar soluciones ante un problema novedoso, y predecir posibles resultados de las soluciones imaginadas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14124160615

En este estudio centramos la atención en las FE de control inhibitorio, planeación y fluidez; la primera se encarga de regular o retrasar las respuestas impulsivas, de moderar la conducta y la atención. La planeación, por su parte, permite secuenciar estrategias para llegar a un fin con el menor esfuerzo; y finalmente, la fluidez es la rapidez y exactitud que se tiene al momento de buscar o actualizar información; interviene también en el desarrollo de acciones en un tiempo eficiente (Flores, Ostrosky & Lozano, 2011).

Por otro lado, existe un consenso general para afirmar que las funciones ejecutivas presentan como sustrato neuroanatómico principal la corteza prefrontal (Stuss & Alexander, 2000, Chow & Cummings, 1999, Fuster, 1997, Gioia & Isquith 2002, Luria, 1986). La región frontal de la corteza cerebral se desarrolla en etapas filogenéticamente avanzadas. En el ser humano, la región frontal ocupa 1/3 de toda la masa cortical, madura más tarde que el resto de las regiones corticales y presenta una amplia y variada conectividad neuronal.

Goldberg (2001) menciona que los lóbulos frontales representan el núcleo ejecutivo del cerebro; en esta área se centra la actividad para inhibir, planear y desarrollar conductas. Algunos años atrás, Luria (1986) escribió que neuropsicológicamente los lóbulos frontales encarnan las áreas de planeación e inhibición de los procesos psicológicos. El término Lóbulo Frontal define una entidad estructural, pero no enfatiza el hecho fundamental de que el cerebro es una unidad funcional integrada. Dicho término a veces se reemplaza por el término 'sistema frontal', que le otorga un matiz más interactivo, pero que igualmente subraya la base anatómica (Soprano, 2003).

Los hallazgos científicos demuestran que la corteza prefrontal es el sustrato neurobiológico de las FE, ubicada en la parte anterior del cerebro, y que se encuentra dividida en tres regiones:

La corteza prefrontal dorsolateral (CPDL), se ubica en la región anterior a la corteza motora y premotora. Stuss (2001) expresa que esta área presenta un desarrollo y organización exclusiva en los seres humanos; en el trabajo realizado en compañía de Alexander (2000), encuentra que la porción dorsal está vinculada a procesos como la planeación, la memoria de trabajo, la fluidez, la solución de problemas, la flexibilidad, la creación de hipótesis, el desarrollo de estrategias, la organización y la sucesión, todos estos denominados como FE.

La corteza orbito frontal (COF) procesa y regula los estados afectivos y el control de la conducta, descubriendo posibles situaciones que implican riesgo para el individuo, llevándolo a realizar cambios y ajustes en su comportamiento (Damasio,1998).

La corteza fronto-medial (CFM) influye sobre procesos como la inhibición, la detección y solución de conflictos, y la regulación del esfuerzo atencional. También participa en la regulación de la agresión y de los estados motivacionales (Fuster, 2002). Una de sus funciones más importantes se presenta en los procesos de aprendizaje; es el mantenimiento de la consistencia temporal durante las respuestas conductuales, así como la integración de las respuestas atencionales relacionadas con el flujo de los procesos afectivos. La CFM y la COF integran las influencias inhibitorias y excitatorias, lo cual modula la consistencia temporal de la habituación de la conducta y la atención (Cohen, 1993).

La COF se encuentra a cargo principalmente de los procesos de control inhibitorio; permite retrasar la tendencia a generar respuestas impulsivas, originadas en otras estructuras cerebrales, y mantiene la atención (Matthews, Simmons, Arce & Paulus, 2005).

Las funciones ejecutivas comienzan su desarrollo en la infancia cuando el niño o niña adquiere la capacidad para controlar la conducta, usando información previa. Progresivamente el niño o niña desarrolla mayor capacidad para resolver problemas complejos y para utilizar estrategias meta-cognoscitivas (Roselli, 2003).

Investigaciones actuales en el área de las neurociencias en las que se han utilizado neuroimágenes, han permitido tener un acercamiento al desarrollo evolutivo de la corteza prefrontal y sus cambios morfológicos y fisiológicos con la edad.

Korzeniowski (2011), en un estudio sobre el Desarrollo evolutivo del funcionamiento

ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar, apunta a la existencia de tres periodos sensibles en el desarrollo de las áreas frontales: inicia entre los 4 y los 8 años de edad, se encuentra otro entre los 10 y 12 años, y el último a los 15 y los 19 años. Estos cambios relacionados con el desarrollo están asociados a la adquisición de comportamientos ejecutivos.

Por su parte, Molina (2009) plantea que en algunos casos se ha observado el desarrollo parcial de la inhibición, como componente de las FE en niños y niñas de 5 años de edad, evaluado con pruebas que exigen para su ejecución habilidades básicas. Capilla et al. (2004) señalan que entre los 5 y 6 años de edad aparecen claras manifestaciones de comportamiento estratégico y planificado.

Siguiendo los estudios realizados por Vygostki (1991), el contexto sociocultural en el que se desarrollan los niños y niñas, está vinculado directamente a la riqueza o empobrecimiento de las conductas cognitivas, siendo entonces el aprendizaje el que antecede y orienta el desarrollo. Así mismo, Arán-Filippetti (2011) demostró que las FE se incrementan ante la incursión a la etapa escolar, la cual, según los criterios de clasificación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para Colombia, inicia entre los 5-6 años de edad y debe finalizar entre los 10-11 años, para básica primaria.

El inicio o la vinculación a las actividades escolares se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de RA, el cual se define como el grado de conocimiento obtenido por un alumno o alumna dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de una evaluación; el resultado es expresado en una calificación que puede ser cualitativa o cuantitativa.

El individuo estudiante es visto como constructor activo, capaz de monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente, lo cual no significa que ello vaya a ocurrir todo el tiempo ni en todos los ambientes, sino que puede ser llevado a efecto cuando el aprendiz lo disponga (Pintrich, 2000, Elvira-Valdés & Pujol, 2012).

El RA está planteado por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 de 2009, en el que se estandariza una escala de valoración Nacional en la cual se estipula que: Desempeño Superior se califica de 5 a 4.5, Desempeño Alto de 4.59 a 4, Desempeño Básico de 3.99 a 3, y Desempeño Bajo 2.99 a 1.

Los primeros estudios realizados en relación con las FE y el RA, evaluaron la variable inteligencia, encontrando una estrecha relación con las FE, y planteando que alguna anomalía en las FE está relacionada con la dificultad de aprendizaje de la lectura o de solución de problemas.

1. Método

En esta investigación tuvimos como propósito evaluar y analizar el RA a partir de un programa de entrenamiento cognitivo en las FE. Es un estudio realizado con una sola muestra N=1, en el que el sujeto es su mismo control, con un diseño pre y post-test.

2. Instrumentos

Fueron aplicadas sub-pruebas de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2009), y la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas (Banfe) (Flores, Ostrosky & Lozano, 2011).

3. Participante

Se trata de un individuo participante de 10 años, con desarrollo normal según lo esperado para la edad. Actualmente cursa grado quinto de básica primaria en una institución pública de Medellín, Colombia. Su desempeño académico siempre ha estado en el nivel básico según la clasificación del Ministerio de Educación Nacional. El sujeto fue seleccionado por rango de edad (edad escolar), con características de RA (básico) y ausencia de diagnóstico e intervención previa por sus dificultades escolares.

4. Procedimiento

Dividimos el estudio de caso en tres momentos: Inicialmente su padre y su madre

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 359-368, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14124160615

diligenciaron el formato de consentimiento informado. Solicitamos su historia de RA de primero a cuarto de primaria. Procedimos a la medición inicial de FE (pre-test), a través de la aplicación de sub-pruebas neuropsicológicas: dos sub-pruebas de la ENI fluidez verbal: la cual evalúa fluidez semántica, fluidez fonética; la pirámide de México: evalúa planeación, organización, resolución de problemas y concentración en una tarea. Por otro lado, utilizamos dos subpruebas de la Banfe: Efecto Stroop, que evalúa control inhibitorio, y Torre de Hanoi, que evalúa planeación y secuenciación.

Aplicamos el programa de entrenamiento durante un mes, con una frecuencia diaria y una duración de cuarenta y cinco minutos.

Le presentamos las actividades como parte de un juego con el fin de generar un ambiente espontaneo para el sujeto evaluado. La fase de entrenamiento cognitivo se centró en tres FE: fluidez, planeación y control inhibitorio.

Tabla 1. *Actividades por FE.*

Actividades de entrenamiento	FE
Clasificando	Fluidez
Un día de	
Cadena	
Tapo	
Lluvia de letras	
Arma una historia	Planeación
Desata el enredo	
Revelando la imagen	
Agrupa los números	
Figura - número	
León Manda	Control inhibitorio
El trueque	
Antagónicos	
Anulado	
Palabrero	

Para desarrollar Fluidez, iniciamos con clasificación y organización de palabras según una categoría asignada; le llamamos, Clasificando. En la misma línea el sujeto debía observar un grupo de imágenes y realizar la construcción de una historia que diera cuenta de lo que ocurría; a este ejercicio le dimos por nombre, Un día de… El tercer ejercicio planteado consistió en pronunciar una palabra y rápidamente decir otro vocablo que iniciara con la última vocal o consonante de la palabra anterior. La actividad la nombramos Cadena. En la cuarta actividad le pedimos al sujeto escribir el mayor número posible de palabras con letras proporcionadas; transcurrido un minuto decíamos “stop” y el sujeto debía detenerse; nominamos la actividad como Stop. Como última tarea para este bloque, el sujeto debía identificar las letras correctas, descifrando una palabra o una frase según el número de líneas proporcionadas, ubicando y descartando letras situadas en los espacios disponibles; la estrategia la llamamos Lluvia de letras.

En el entrenamiento de Planeación llevamos a cabo cuatro actividades; el proceso inició con identificar y organizar secuencias en imágenes presentadas, dándole orden lógico, inicio y fin. Llamamos a esta actividad, Arma una historia. El proceso continuó con la solución de laberintos, enunciados como Desata el enredo. El tercer ejercicio utilizado fue, armado de rompecabezas, al que nombramos Revelando la imagen. Continuamos con una actividad llamada Agrupa los números, que consiste en unir números del 1 al 12 creando un camino para llegar a la meta; por último, implementamos una actividad en la que el sujeto debía crear una secuencia entre figuras geométricas y números según instrucción, llamada Figura-número.

Para el trabajo en Control Inhibitorio establecimos las siguientes actividades. Realizamos el juego del León manda; esta actividad consistió en repetir los movimientos que indicaba el moderador del juego, sólo si previamente se pronunciaba la frase el “León manda”; continuamos con el juego El trueque, en el que el sujeto debía tachar los números mayores de 5 hasta escuchar el aviso de trueque, y entonces pasar a tachar los números menores de 5.

La fase de entrenamiento en control inhibitorio continuaba con una actividad llamada Antagónicos; en este ejercicio el sujeto debía nombrar un color opuesto al estímulo presentado. Trabajamos también una actividad en la que se debía buscar la correspondencia entre el número y lo escrito en letras, marcando

con una x los incorrectos; esta actividad llevó el nombre de Anulado. Para terminar, proporcionamos al sujeto un cuadro con letras y una lista de palabras a buscar; dentro del cuadro algunos vocablos estaban escritos de forma incorrecta y solo uno adecuadamente; una vez encontraba el correcto, debía encerrarlo en un círculo y pasar al otro; a esta actividad la llamamos Palabrero.

En la tercera y última fase realizamos la aplicación de pruebas neuropsicológicas anteriormente utilizadas (post-test). Al tiempo contrastamos los resultados obtenidos en el informe de calificaciones del primer periodo del año escolar, con el del año anterior, para observar la variable RA en las asignaturas en las que intervienen los procesos básicos de aprendizaje.

Culminamos con una revaloración de las funciones previamente valoradas (post-test). La duración del programa fue de un mes, con intensidad de tres sesiones por semana.

5. Resultados

Tabla 2. *Resultados de aplicación de sub-pruebas ENI. Fase inicial.*

Instrumento	Tiempo	Total	Puntuación estándar
Pirámide de México	Diseños correctos	11	63
	Diseños con mínimo de movimientos	6	26
	Número de movimientos	69	16
Fluidez verbal	Frutas	11	37
	Animales	10	9
	Consonante m	2	1

La Tabla 2 expresa las puntuaciones directas y la puntuación estándar obtenido según la clasificación proporcionada por la prueba. Los valores estándares analizados en la pirámide de México arrojan un rendimiento promedio para diseños correctos y diseños con mínimo de movimientos y bajo rendimiento en el número de movimientos para realizar la tarea. En las puntuaciones obtenidas en fluidez verbal, se observa desempeño promedio en ítem de frutas, desempeño bajo para animales y extremadamente bajo para palabras que comienzan con la letra “m”.

Tabla 3. *Resultado de aplicación de sub-pruebas Banfe. Fase inicial.*

Instrumento		Total movimientos	Total Tiempo
Torre de Hanoi	Tres discos	6	5
	Cuatro discos	10	8
	Aciertos	Tiempo	Errores Stroop
Efecto Stroop Forma A	1	7	1

En la Tabla 3 se observan los resultados obtenidos y trasformados a la puntuación normalizada, la cual ubica el grado de alteración en las funciones cognitivas según los criterios para la prueba. En los valores analizados se observa en la subprueba de la torre de Hanoi con tres discos, una alteración leve moderada en movimientos y tiempo; para el caso de cuatro discos, el sujeto obtiene una puntuación normal en movimientos y tiempo. Las puntuaciones

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 359-368, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14124160615

obtenidas en el efecto Stroop forma A, arrojan alteraciones en los ítems aciertos y errores Stroop; en la variable de tiempo se ubica en desempeño normal.

En el segundo momento, durante treinta días continuos se realiza la fase de entrenamiento orientada a la estimulación directa de los componentes de las FE.

Tabla 4. *Resultados de aplicación de sub-pruebas ENI. Fase final.*

Instrumento	Tiempo	Total	Puntuación estándar
Pirámide de México	Diseños correctos	11	63
	Diseños. Con mínimo de movimientos	7	37
	Número de movimientos	65	37
Fluidez verbal	Frutas	11	37
	Animales	17	67
	Consonante m	9	9

La Tabla 4 expresa las puntuaciones directas y la puntuación estándar obtenida según la clasificación proporcionada por la prueba. Los valores estándares analizados en la pirámide de México arrojan un rendimiento promedio en los tres ítems evaluados. En las puntuaciones obtenidas para fluidez verbal, se observa desempeño promedio en los ítems de frutas y animales, en el caso de palabras que comienzan con la letra “m” el rendimiento fue bajo.

Tabla 5. *Resultado de aplicación de sub-pruebas Banfe. Fase final.*

Instrumento		Total movimientos	Total tiempo
Torre de Hanoi	Tres discos	13	12
	Cuatro discos	10	12
	Aciertos	Tiempo	Errores Stroop
Efecto Stroop Forma A	6	13	10

En la Tabla 5 se observan los resultados obtenidos y trasformados a la puntuación estándar, la cual ubica el grado de alteración en las funciones cognitivas según los criterios para la prueba. En los valores analizados se observa en la subprueba de la torre de Hanoi con tres discos, un funcionamiento o desempeño normal para movimientos y tiempo; en el caso de cuatro discos el sujeto obtiene una puntuación normal en movimientos y tiempo. Las puntuaciones obtenidas en el efecto Stroop forma A arrojan alteraciones leves moderadas para aciertos; en tiempo y errores Stroop se ubica en desempeño normal.

6. Conclusiones

El sujeto evaluado en la primera fase de la medición tiene un rango de desempeño general entre bajo y severo, presentando un índice de dificultad severo para control inhibitorio, leve moderado para Planeación, y bajo en Fluidez, especialmente en la fluidez fonética.

La fase de estimulación de las FE inició con las habilidades en las que obtuvo menor puntuación, siendo éstas Fluidez y Planeación. En las actividades orientadas a la Fluidez, se identifica pobreza de vocabulario y dificultad para realizar categorizaciones por iniciativa propia. En el caso de Planeación, el sujeto

*DOI:*10.11600/1692715x.14124160615

evaluado implementa una estrategia de ensayo error, devolviéndose en el proceso en repetidas ocasiones y presentando perseverancias. En la fase de entrenamiento en Control Inhibitorio, el sujeto muestra interés en terminar adecuadamente los ejercicios, incluso tiene en cuenta los detalles; su desempeño desde el primer momento fue aceptable.

En la medida en que la fase de entrenamiento avanzó, el sujeto logró hacer uso de las recomendaciones realizadas para aumentar su desempeño (esquemas de orientación). En los ejercicios vinculados a planeación, el evaluado pudo encontrar una solución, ante recomendaciones por parte del entrenador: retornar al punto inicial, utilizar auto-instrucciones, verificar resultados, entre otros. El sujeto realizó la actividad verbalizando las respuestas, y logró realizar la actividad en menor tiempo; sin embargo, al presentarle otros ejercicios dos días después, los intentó resolver utilizado la estrategia inicial, ensayo - error, lo que sugiere que al sujeto le cuesta implementar las estrategias proporcionadas durante la sesión.

Por efectos de confiabilidad de las pruebas neuropsicológicas utilizadas, la segunda medición muestra una tendencia a obtener mejores resultados que en la aplicación inicial. En la segunda medición realizada observamos en la categoría de Control Inhibitorio, en comparación con la primera medición, que el sujeto evaluado se mantuvo en tiempo con un desempeño dentro de lo normal; en aciertos aumentó sus resultados, pasando de desempeño severo a leve-moderado, y en errores se movió de alteración severa a normal.

Fluidez registra un resultado igual y superior en fluidez semántica clasificada dentro de la normalidad; en fluidez fonética conserva el desempeño dentro de bajo, aumentando la calificación total en comparación con la primera medición.

En el caso de los resultados obtenidos para Planeación, analizamos mejor desempeño en la segunda medición; con el uso de tres discos, el sujeto pasó de un desempeño leve moderado a normal. Con cuatro discos disminuye el número de movimientos pero se mantiene el tiempo; su desempeño se conserva en normal.

Dentro del ejercicio comparativo de los resultados del RA entre el último periodo del año pasado y el primer periodo del año en curso, según informe académico, se analizan cambios en las áreas directamente vinculadas a los procesos de aprendizaje lectura, escritura, cálculo. En la asignatura de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas, para el último periodo del año 2014 obtuvo la calificación de 3,4, ubicado, según el MEN, como desempeño básico; en el primer periodo de 2015 obtuvo 4,3, ubicándose dentro del desempeño alto.

En Matemáticas, para el último periodo del año 2014 obtuvo calificación de 3,6 y para el primer periodo de 2015 obtuvo 3,7, ambas calificaciones ubicadas en desempeño básico.

7. Discusión

Los datos mostrados deben ser tomados como resultados iniciales y no como indicadores concluyentes, debido a la muestra empleada para el estudio y al tiempo de aplicación del programa. Consideramos importante realizar un próximo estudio con una muestra más grande.

De igual manera observamos mejoras en el rendimiento académico después del entrenamiento programado y organizado, con el objetivo de estimular las funciones ejecutivas; pero es necesario anotar que el estudio no logra demostrar una relación concluyente entre FE y RA, a causa de la disparidad entre intensidad y tiempo en la fase de entrenamiento cognitivo.

Lista de referencias

Alexander, M. S. (2000). Disorders of frontal lobe functioning. *Seminars in Neurology, 20 (4). pp. 427-437.*

Arán-Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29 (1), pp. 98-113. Doi: 113/2011/ISSN1794*

Capilla, A., Romero, D., Maestú, F., Campo, P., Fernández, F., González-Marqués, J., ... Ortiz, T. (2004). Emergencia y desarrollo cerebral de las funciones ejecutivas. *Actas Españolas de Psiquiatría, 32 (6), pp. 377-383.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 359-368, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14124160615

Chow, T. & Cummings, J. (1999). Frontal-subcortical circuits. En B. Miller & J. Cummings (eds.) *The Human Frontal Lobes,* (pp. 3-26). New York: The Guilford Press.

Cohen, R. D. (1993). *The Neuropsychology of Attention.* Springer: Plenum Press.

Damasio, A. R. (1998). The somatic markerhypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. En R. T. Roberts (ed.) *The prefronal cortex, executive and cognitive functions,* (pp. 36-50). Nueva York: Oxford University Press.

Denckla, M. B. (1996). Research on executive function in a neurodevelopmental context: Application of clinical measures. *Developmental Neuropsychology, 12, pp. 5-15. Doi: 10.1080/87565649609540637.*

Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 367-378.*

Flores, J. C., Ostrosky, F. & Lozano, A. (2011). *Banfe: Batería Neuropisicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales.* México, D. F.: Agua Caliente, El Manual Moderno.

Fuster, J. (1997). *The prefrontal cortex: Anatomy, physiology, and Neuropsychology of the frontal lobes.* New York: Lippincott-Raven.

Fuster, J. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology, 31, pp. 373-385. Doi: 10.1023/A:1024190429920.*

Gilbert, S. J. (2008). Executive function. *Current Biology, 18, pp. 110-114. Doi: 10.1016/j.cub.2007.12.014.*

Gioia, G. & Isquith, P. K. (2002). New perspectives on educating children with ADHD: contributions of the executive functions. *Journal of Health Care Law and Policy, 5, pp. 124-163.*

Goldberg, E. (2001). *The execitive brain, frontal lobes and the civilized mind.* Nueva York: Oxford University Press.

Isquith, P. K., Gioia, G. & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology, 26,pp. 403-422. Doi: 10.1207/s15326942dn2601_3.*

Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología Universidad Católica de Argentina, 7 (13), pp. 7-26.*

Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre.* México, D. F.: Fontamara.

Matthews, S. C., Simmons, A. N., Arce, E. & Paulus, M. P. (2005). Dissociation of inhibition from error processing using a parametric inhibitory task during functional magnetic resonance imaging. *Neuroreport, 12 (16), pp. 755-760.*

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2009). *Evaluación Neuropsicológica Infantil.* Mexico D. F.: El Maual Moderno.

Molina, A. G. (2009). Maduracion de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Neurología, 48 (8), pp. 435-440.*

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation,* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Roselli, M. (2003). Maduracion cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (1), pp. 125-144.*

Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología, 37, pp. 44-50.*

Stuss, D. F. (2001). Stroop performance in focal lesions patients: dissociation of processess amd frontal lobe lesion location. *Neuropsycologia, 39, pp. 771-786. Doi: 10.1016/S0028-3932(01)00013-6.*

Stuss, D. T. & Alexander, M. P. (2000). Executive Functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychology Research, 63, pp. 289-298. Doi: 10.1007/s004269900007.*

Tirapu-Ustárroz, J., Climent-Martínez, G., Luna-Lario, P., Bombín-González, I., Cifuentes-Rodríguez, A. & Díaz-Urueta,

U. (2014). Evaluación Neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual. *Revista de Neurología, 5, pp. 465-475.*

Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las Funciones Ejecutivas. *Psicothema, 22 (2), pp. 227-235.*

Vygostki, L. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 359-368, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14124160615

Referencia para citar este artículo: Arcos-Medina, G., Zapata-Martelo, E. & Hernández-Romero, O. (2016). Ahorro infantil: "Chispitas"-Estrategia para combatir la pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 369-383.

Ahorro infantil: "Chispitas"-Estrategia para combatir la pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México*

Guadalupe Arcos-Medina**
Doctorante en Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.

Emma Zapata-Martelo****
Profesora Investigadora Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.

Oliverio Hernández-Romero*****
Profesor Investigador Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.

Artículo recibido en diciembre 9 de 2014; artículo aceptado en enero 26 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En esta investigación analizamos cómo la estrategia de combate a la pobreza de la Fundación Ayú, influye en el hábito del ahorro de los niños y niñas mixtecos de Oaxaca -los "Chispitas"-, con datos obtenidos de noviembre de 2013 a julio de 2014. Realizamos un taller participativo y entrevistas semiestructuradas, aplicando un cuestionario a 42 niños y niñas de diez años de edad promedio, y antigüedad como ahorradores de entre tres y siete años. El perfil socioeconómico familiar corresponde mayormente a hogares campesinos; las razones para ahorrar son la educación, el futuro y las emergencias, siendo las madres quienes mayor influencia tienen en este hábito. Participar en las cajas visibiliza a los niños y niñas en la localidad y los inicia en la inclusión social y financiera.*

Palabras clave: cajas de ahorro, niños y niñas (Tesauro Agrovoc de la FAO). Educación familiar, pobreza (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Children's Savings in the Midst of Poverty and Marginalization-"Chispitas"

• ***Abstract (analytical):*** *The objective of this research is to analyze how the savings habits of Mixtec children from State of Oaxaca - known as "chispitas" - are influenced by the poverty eradication strategy implemented by the Fundación Ayú. Data collected between November 2013 to July 2014 was used for this purpose. A participatory workshop was held, and semi-structured interviews were conducted using a questionnaire with 42 children that had an an average age of ten, time in education of between one and nine years and have saved for a period of between three and*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica**, del área Sociología, subárea Temas Especiales, se deriva de una investigación más amplia, denominada Microfinanzas, vulnerabilidad social y ahorro infantil. La estrategia de la Fundación Ayú en el municipio de San Francisco Jaltepetongo, Oaxaca, México. Con apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), realizado entre diciembre de 2013 y julio de 2014.

** Doctorante del Postgrado en Desarrollo Rural del Colegio de Postgraduados, Texcoco, México. Correo electrónico garcos@colpos.mx

*** 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

**** Doctor en Ciencias, Universitat Politecnica de Catalunya. Profesor Investigador en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Correo electrónico: ohr@colpos.mx

seven years. The children come from families with low socioeconomic status such as farmers and skilled laborers. Their motivation for saving included education, a better future and emergencies.

Key words: savings accounts, children (FAO Agrovoc Thesaurus). Family education, poverty (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Economia na infância: "Chispitas". Estratégia para combater a pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México

• ***Resumo (analítico):*** *O objetivo desta pesquisa é analisar como a estratégia de combate à pobreza da Fundación Ayú influencia as crianças do Estado de Oaxaca - os "Chispitas" - no hábito de economizar, com dados obtidos de novembro de 2013 a julho de 2014. Um seminário participativo foi realizado, além de entrevistas semiestruturadas com aplicação de um questionário a 42 crianças com idade média de 10 anos, as quais tinham poupado dinheiro num período de três a sete anos. O perfil socioeconômico familiar corresponde, em sua maioria, à área rural; as razões para economizar são: educação, futuro e emergências, sendo as mães as principais responsáveis por influenciar nesse hábito. Ter uma poupança faz com o que as crianças iniciem sua inclusão social e financeira em suas famílias.*

Palavras-chave: conta de poupança, crianças (Thesaurus Agrovoc da FAO). Educação familiar, pobreza (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

En tiempos recientes, el tema de los microcréditos se ha reorientado a uno más amplio: las microfinanzas, lo cual demuestra que además del crédito, el ahorro contribuye a reducir la situación de pobreza en general y de las mujeres en particular, así como de sus familias (Kabeer, 2001).

Las mujeres pobres[1] y sus familias ahorran y usan este recurso para asegurar un nivel de consumo a través del tiempo, responder ante emergencias y, cuando es posible, financiar compras de activos o bienes; y también para reducir su vulnerabilidad ante situaciones inesperadas como enfermedades, desempleo o pérdida de cosechas. Las gentes pobres ahorran con, sin y en ocasiones a pesar de entidades financieras formales, informales, alternativas o de cualquier tipo.

Para muchas personas, hablar de ahorro y servicios financieros es un tema cotidiano, aunque también están aquéllos para quienes los servicios financieros les son restringidos: los desbancarizados. En México, a partir del Reporte sobre la Discriminación en México, en el capítulo relativo al acceso al crédito, De la Madrid (2012) expone que existen varios tipos de discriminación: clase social -sea por ingresos o por identidad sociológica-, género -ser mujer y pertenecer a una clase desfavorecida económicamente-, edad -jóvenes y personas adultas mayores que tienen dificultad de demostrar ingresos y medios para garantizar los créditos-, etnia -personas pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas, sin esquemas que se ajusten a sus necesidades- o discapacidad -personas sin acceso ni facilidades.

Las personas del medio rural, en condiciones de pobreza, reúnen varios requisitos para no ser tema de interés de la banca comercial, incluso

1 Referida la pobreza según los términos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (Coneval) de México, que considera la definición de pobreza tomando como base las condiciones de vida de la población a partir de tres espacios: el del bienestar económico, el de los derechos sociales y el del contexto territorial.
http://www.coneval.gob.mx/medicion/paginas/medici%C3%B3n/pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

en la banca de desarrollo[2]. Y es en este sector de la población -rural y pobre- donde se registran los mayores índices de desbancarización e inclusión, entendidas como la infraestructura financiera al servicio de la población y los productos y modalidades adecuados para los segmentos marginados.

Dentro del segmento de los pobres se ubica el tema de la pobreza infantil, que presenta características específicas que dan a su atención y reducción un sentido de urgencia. Esto, debido a que la probabilidad de que sea una situación permanente es mayor que en el caso de las personas adultas, con el riesgo de que se reproduzca en la siguiente generación, con consecuencias negativas que pueden ser irreversibles, lo que compromete el desarrollo presente y futuro de las niñas, niños y adolescentes que viven en situación de pobreza (Cárdenas, Cortés, Escobar, Nahmad, Scott & Teruel, 2012).

En 2012, el 53.8% de la población menor a 17 años de edad, se encontraba en situación de pobreza en México, lo cual equivale a que 21.2 millones de niñas, niños y adolescentes tenían carencias en al menos uno de sus derechos sociales, y vivían en hogares sin acceso a los recursos monetarios suficientes para adquirir los bienes y servicios requeridos por todos sus integrantes (Cárdenas et al., 2012).

Otra información relevante es que en México, según datos referidos por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred, 2010), en la Encuesta Nacional para prevenir la discriminación en México 2010,

> (…) los niños, niñas y adolescentes representan el 33% de la población, cerca de 37 millones de mexicanas y mexicanos a quienes diariamente se les discrimina y ofrece un trato distinto por su edad. La concepción de *minoridad*, claramente asociada a la "incapacidad jurídica, psicológica y física", justifica el corpus argumentativo de la negación de derechos expresado en la "discriminación tutelar" hacia la infancia.

En este contexto, destaca la estrategia de servicios financieros rurales, a través de las cajas de ahorro promovidas por la Fundación Ayú en la mixteca oaxaqueña, la cual tiene como soporte primordial el ahorro de las mujeres rurales, pero con la novedad de que incorporan la figura de niños y niñas ahorradoras, "Los Chispitas". Y éste es nuestro objetivo en el presente trabajo: evidenciar cómo el funcionamiento de las cajas de ahorro permite acercar los servicios financieros a la población, estimular la cultura del ahorro en las personas adultas y sobre todo en los niños y niñas, en quienes permea una educación financiera -incipiente- que en el futuro puede ser un elemento que contribuya a romper el círculo vicioso de la pobreza, además de que con esta iniciativa de ahorro se demuestra que cuando hay mecanismos adaptados a sus condiciones, los individuos pobres, incluso los niños y niñas, ahorran.

2. Marco conceptual

2.1 El proceso educativo

La transmisión de la cultura que las generaciones adultas realizan a las jóvenes y a los jóvenes, es lo que se denomina educación (Delval, 1983). Desde el nacimiento, el sujeto infante está sometido a la influencia de la sociedad en que vive. Mediante esta presión social, se constituirá en un miembro de la sociedad, adquirirá las pautas de conducta que le son características, y aprenderá a comportarse como las y los individuos adultos de esa sociedad, con su lenguaje y el conjunto de la cultura.

El proceso educativo se lleva a cabo de múltiples maneras, en la familia, en la calle, en la escuela. A través del contacto con otros individuos y con el mundo nos vamos impregnando de la influencia social, y es así como adquirimos características comunes a todos los humanos, en todas las épocas, y otras más específicas que pueden ser propias de una nación, de una ciudad, de una clase social, de un pequeño grupo o de una familia. Pero esa transmisión tiene una misión conservadora del orden existente, pues las personas adultas tienden a reproducirse en las niñas y los niños,

2 La banca de desarrollo en México tiene como objeto fundamental facilitar el acceso al ahorro y financiamiento a personas físicas y morales, así como proporcionarles asistencia técnica y capacitación. http://www.cnbv.gob.mx/

*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

no sólo en el sentido biológico sino también en el cultural.

Cómo aprenden los niños y niñas -ahorro y dinero-

Amar, Llanos, Abello & Denegri (2003) retoman el trabajo de Piaget y comentan, desde la perspectiva constructivista, que el niño o niña es un individuo activo que construye por sí mismo tanto sus conocimientos como la forma en que los organiza. En este proceso de construcción de representaciones, el ambiente social actúa como el suministrador de experiencias y aporta los contenidos que caracterizarán la representación, pero la forma en que el sujeto organice estos elementos será mediada por el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas.

Delval (1989, 1994) propone algunos componentes relevantes que integran las representaciones elaboradas por niñas y niños acerca de la realidad, las cuales identifica en cuatro rubros: normas, valores, informaciones y explicaciones. Los tres primeros son en gran medida influenciados por los padres y la misma familia, mientras que en el tema de las explicaciones -acerca del porqué de las cosas- están casi ausentes de la trasmisión social, y niños y niñas se ven obligados a construirlas con las herramientas intelectuales de que disponen.

De tal manera que, como ha propuesto Zuluaga (2003), es en la cotidianeidad de las familias en donde se aprenden valores y se da el desarrollo de actitudes para afianzarse en la sociedad, establecer nuevas formas de relación democrática y contribuir a la construcción de ciudadanía.

Niños y niñas comienzan a relacionarse con la realidad económica desde sus primeros años de vida, a partir de experiencias tan cotidianas como ir a la tienda o al mercado, o al escuchar hablar a su padre y a su madre y a otros adultos sobre "lo económico". Esto los lleva a un esfuerzo constante por construirse modelos explicativos de esta realidad tan cercana pero a la vez tan compleja y difícil de abordar.

Sin embargo, como señala González (2005), "en el análisis económico, la niñez y juventud no tienen estatuto teórico…, ya que en la teoría económica, el niño y el adolescente se pierden bajo el manto del agente racional".

2.0.1. Educación e inclusión financiera

El crecimiento en la oferta de servicios financieros, formal e informal, está generando un fuerte desequilibrio entre los proveedores y los usuarios, derivado de la baja educación financiera de estos últimos. Actualmente -menciona Carbajal (2008)-, dentro de la realidad de los pobres -donde las desigualdades de información constituyen una norma-, el desarrollo del mercado financiero los está llevando a comprender cada vez menos las nuevas opciones que hay a su disposición; por tanto, es probable que no las usen en su beneficio o, peor aún, que los aleje del sistema formal, y no solo en el tema del uso de servicios financieros, sino también, como sugiere Aparicio (2013), con el solo hecho de formar parte de un grupo indígena, o vivir en zonas rurales, significa casi de manera automática tener mayor exposición a determinadas desventajas y limitaciones que hacen más difícil ser incluidos en algo tan básico e importante como la educación.

De acuerdo con *Microfinance Opportunities*, citado por Gómez-Soto (2009), la educación financiera es importante porque transmite conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para que la gente adopte buenas prácticas de manejo de dinero para la generación de ingreso, gasto, ahorro, endeudamiento e inversión.

La primera encuesta sobre cultura financiera que realizaron Banamex (Banco Nacional de México y la Unam (Universidad Nacional Autónoma de México) (Banamex/Unam, 2008), resalta que el bienestar financiero guarda estrecha relación con el bienestar personal, familiar y social. Es indispensable promover una cultura de anticipación y planeación que permita construir mejores condiciones de vida para el presente y el futuro, además de favorecer la capacidad de las personas para tomar decisiones adecuadas a través de la información, el razonamiento, la voluntad y la responsabilidad de sus elecciones. En el tema educativo, el currículo nacional no

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14125260115

incluye el desarrollo de habilidades y destrezas que fomenten la generación y administración de los recursos económicos de los individuos estudiantes.

Entre los principales hallazgos de la encuesta de la Unam respecto al ahorro, se encontró que éste no forma parte de los hábitos de las familias. Aunque uno de cada cuatro hogares declaró destinar parte del ingreso mensual al ahorro, sólo 14% de los hogares encuestados tenía alguna cuenta de ahorro, de depósito o de inversión en una institución formal; el ahorro "informal" más común son las "tandas".[3]

Para el Banco del Ahorro Nacional y Servicios Financieros, Bansefi (2007), el propósito de la educación financiera es enseñar a la gente conceptos sobre el dinero y cómo administrarlo adecuadamente; por eso ofrece la oportunidad de aprender habilidades básicas en relación con los ingresos, gastos, presupuesto, ahorros y préstamos; esto, a través de iniciativas como la capacitación en línea en su página de Internet. Cuando las personas están mejor informadas para tomar decisiones financieras, pueden planificar y alcanzar sus objetivos; más aún, una vez que adquieren las habilidades que brinda la educación financiera, éstas siempre permanecerán con ellas.

La educación financiera es fundamental para quienes toman decisiones monetarias y financieras; y con frecuencia son las mujeres quienes asumen la responsabilidad del manejo del dinero del hogar, en circunstancias inestables y con pocos recursos a su disposición. Por ello, al desarrollar una cultura financiera, estas mujeres pueden prepararse para anticipar necesidades y enfrentar emergencias sin tener que endeudarse. En el caso de las y los sujetos jóvenes, pueden reducir su vulnerabilidad frente a los muchos riesgos, además de mejorar sus habilidades para administrar el dinero al ingresar al mundo laboral.

3 Una tanda es una forma no institucionalizada de ahorrar dinero entre familiares, vecinos y vecinas, amigas y amigos, en la que una persona, la que administra, invita a sus conocidos a participar, rifa los números que regirán el orden de entrega del dinero acumulado y recoge el dinero, que puede ser con periodicidad desde semanal hasta mensual, para entregarlo al participante que corresponda. Este tipo de ahorro no genera ningún tipo de interés.

En el tema de inclusión financiera, la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV), en su Reporte de Inclusión Financiera de 2009, la define como referida al "acceso y uso de un portafolio de productos y servicios financieros que llega a la mayor parte de la población adulta con información clara y concisa para satisfacer la demanda en aumento, bajo un marco regulatorio apropiado".

La inclusión financiera -continúa la CNBV- tiene cuatro dimensiones fundamentales: i) acceso, que se refiere a la infraestructura financiera disponible para brindar servicios y productos financieros; ii) uso, relativo al número de productos financieros accesibles a las personas, como cuentas de ahorro, cheques, nómina, etcétera; iii) educación financiera, referida al conocimiento y uso responsable de los productos financieros; y iv) protección al consumidor, que busca la creación de condiciones equitativas entre proveedores y consumidores de servicios financieros.

2.1.2. Inclusión -o exclusión- financiera infantil

En México, de acuerdo con cifras del Conapo (Consejo Nacional de Población, 2010) y del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi, 2012), 29.1% de la población tiene menos de 15 años, lo que representa un mercado potencial para los bancos. Un reporte del sondeo realizado por Santa-Rita (2012), del diario *El Economista*, señala que hay nueve instituciones bancarias en el país que participan en el segmento de niños, niñas y adolescentes, con 11 productos de ahorro en el mercado. Pero debe considerarse que la apertura de una cuenta bancaria para niños y niñas no es un juego; las cuentas también cobran comisiones, lo que podría impactar en su ahorro.

En 2010 había casi 33 millones de personas menores de 15 años, lo que corresponde a 29.1% de la población total -51% niños y 49% niñas-. Las niñas, niños y jóvenes son ahorradores potenciales, actores sociales y económicos en el presente y en el futuro, cuyas decisiones influirán en el desarrollo de sus sociedades, como mencionan Raccanello y Roldán (2014).

*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

El Conapo (2010) reporta que según cifras de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los hogares (Enigh) 2008, de los 26.7 millones de hogares en México, 15.8 millones contaban con al menos un menor de 15 años.

2.2. Ahorro familiar

Las familias pobres, que no tienen acceso al sistema financiero formal, también ahorran, aun cuando formen parte de la mitad de la población mundial que no tiene cuenta bancaria para depositar sus ahorros, carecen de acceso a un plan de pensiones o a cualquier tipo de seguro y, de hecho, ahorran de manera continua (Chirino & Zavaleta, 2012).

Las personas pobres pueden ahorrar y lo hacen de manera cotidiana. En los países en vías de desarrollo, los individuos menos favorecidos ahorran, y la suma de este ahorro arroja cifras interesantes. Se calcula que los activos de las personas pobres del planeta son mayores que el producto nacional bruto anual de Estados Unidos (Robinson, 2001).

El problema de las personas "sin banco" no es que sean incapaces de ahorrar, sino que no disponen de un lugar adecuado para hacerlo, por ello se ven obligadas -en ocasiones- a utilizar medios de alto riesgo y baja rentabilidad, como pueden ser las tandas, ahorros en especie o instituciones que no tienen regulación formal, e incluso microfinancieras con objetivos específicos de rentabilidad financiera que cobran altas tasas de interés por los préstamos pero pagan bajas tasas de interés por los ahorros.

La gente pobre tiene varias estrategias de ahorro. Castillo (2012) cita el libro de Daryl Collins, *Las finanzas de los pobres*, para destacar tres aspectos: 1) los sujetos pobres son los actores más importantes para disminuir la pobreza, ya que hacen esfuerzos cotidianos para autoayudarse en forma activa. Los actores externos apoyan estos procesos, pero no son determinantes en esta lucha contra la pobreza. 2) Las gentes pobres utilizan herramientas financieras de manera activa, no a pesar de ser pobres, sino justamente porque son pobres; han diseñado y encontrado alternativas para manejar su escaso dinero. La investigación arrojó que en un año usan un promedio de 10 instrumentos financieros distintos, diversificación que responde a necesidades y oportunidades diferentes. 3) Los individuos pobres "administran" el dinero ahorrando cuando pueden y pidiendo prestado cuando es necesario. Los autores llegan a una conclusión clave: la demanda de un lugar para ahorrar es infinitamente mayor que la de obtener crédito. La inclusión financiera no se reduce a contar con una tarjeta en donde se entregan los subsidios o se paga la nómina; es el esfuerzo por facilitar la administración del dinero a través de diversos instrumentos seguros, flexibles y próximos al lugar de residencia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO -por sus siglas en inglés- (2013), reporta que las personas pobres tienen varias maneras de ahorrar. La primera es en especie, normalmente guardando cereales alimenticios como maíz o arroz; o en ganado, como vacas, cabras o gallinas; y ocasionalmente en artículos como joyas, oro u otros bienes cuyo valor aumenta y permite venderlos fácilmente para obtener dinero.

La segunda manera es el ahorro en dinero, ya sea en casa o en alguna institución, ya que casi todas las personas -incluidas las muy pobres- tienen necesidad de manejar dinero en su vida cotidiana. Este tipo de ahorro tiene varias ventajas: es fácil de llevar, almacenable, poco visible y fungible, es decir, puede utilizarse para varios fines.

Un tercer tipo de ahorro consiste en dar algo. La gente hace regalos u ofrece servicios no sólo por generosidad, sino también con la esperanza de que se le devuelva el favor cuando lo necesite; un ejemplo es el tequio[4], tradicional en muchas regiones rurales.

2.2.1. La Fundación Ayú

La Fundación Ayú surge en 1994, formalizándose en 1998, en el municipio de Santa María Ayú, uno de los 570 municipios

4 El tequio (del náhuatl *tequitl, trabajo o tributo)* es una forma organizada de trabajo en beneficio colectivo, que consiste en que los integrantes de una comunidad, deben aportar materiales o su fuerza de trabajo para realizar o construir obras comunitarias, como puede ser una escuela, un pozo, un camino, etcétera: https://www .chantiollinmx.wordpress.com

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14125260115

de Oaxaca; es una iniciativa sin fines de lucro que surge a propuesta de un ex gobernador del Estado. Desde su origen, la organización ha buscado integrar recursos y esfuerzos para combatir la pobreza en la región mixteca, una de las ocho regiones del Estado, ubicada al norte de Oaxaca; opera también en la región mixteca de los Estados de Puebla y Guerrero, en México.

Su sede se localiza en la ciudad de Huajuapan, Oaxaca, y funciona con una reducida estructura de personal encabezada por un presidente, un vicepresidente, un director general, uno de administración y finanzas, un director operativo del cual dependen los técnicos y los coordinadores de zona, además de un coordinador técnico.

La Fundación promueve desde hace más de 15 años la integración de cajas de ahorro en las comunidades, las cuales constituyen el eje de su estrategia de desarrollo rural y combaten la pobreza, y son las mujeres rurales quienes se encargan de la formación, administración y operación de las mismas.

El objetivo de las cajas no sólo es el ahorro y el préstamo; también tienen el propósito de fomentar el ahorro infantil. Así es como surgen las cajas de los niños y niñas, *Los "Chispitas"***.** En las "cajitas" pueden participar niños y niñas desde recién nacidos, representados por sus padres y madres, pero con cuentas y tarjetas de ahorro a su nombre, hasta los de 15 años, edad en la que si deciden continuar ahorrando, se incorporan en la caja de las personas adultas.

El esquema de la caja de los niños, niñas y adolescentes es similar al de las personas adultas: tienen un comité integrado por las y los socios de la cajita; se reúnen quincenalmente, junto con la gente adulta; los padres o madres de los niños y niñas del comité los apoyan para administrar la caja, recoger los ahorros de los participantes, anotar en las libretas de ahorro los recursos entregados y, cada seis meses, realizar el balance de la cajita. Cada quince días se contabilizan los recursos que ingresaron a la cajita, y este dinero puede destinarse a préstamos solicitados por los sujetos adultos, pagando a los niños y niñas ahorradores el interés que su dinero haya devengado. Los niños y niñas no acceden a préstamos, pero sí sus padres y madres -integrantes de la caja-.

La operación de las cajas tiene fuerte influencia en la reducción de los costos de transacción en que incurre la gente adulta, ya que los requisitos de ingreso son mínimos; para las niñas y los niños no hay requisitos; la tasa de interés -activa y pasiva- es propuesta y aprobada por todos los integrantes de las cajas, y no resulta onerosa comparada con microfinancieras que operan en la formalidad en la región; las personas no incurren en gastos de traslado, ya que la mayoría llega caminando al lugar de reunión, con un promedio de tiempo invertido de 30 minutos; las cajas no tienen gastos de administración, ya que la participación de las mujeres en el comité es a título honorífico, no tienen un sueldo; no requieren instalaciones especiales ni local ex profeso, al reunirse en la plaza cívica de ambas localidades; tampoco existen gastos por ejecutivos o personal de promoción o cobranza; la gente se entera sobre el funcionamiento de las cajas por comentarios de la familia o de amigos y amigas, y a partir de esa información deciden si entran; y los pagos se realizan en las mismas reuniones quincenales.

Aun cuando pudiera pensarse que el esquema operativo incrementa los riesgos del manejo de dinero, como robo a la tesorera o a los mismos socios, o incluso fraude, la transparencia operativa se da con la participación de todos los socios y socias en las reuniones, donde se conoce de manera inmediata el total del dinero reunido por el ahorro de cada quien, así como el nombre de las personas solicitantes de préstamo para ese día. La autorización y ejercicio del crédito es inmediata, sin más trámite que anotar el préstamo en la libreta correspondiente; además de que en las reuniones se cuenta con la presencia de la autoridad de la localidad, y de una figura creada por la Fundación Ayú que sirve de enlace entre la comunidad y la Fundación, denominada Compadre[5].

Otro tema importante es el papel de las cajas de ahorro como fuente de inclusión financiera para las y los individuos habitantes de las localidades en donde se ubican. Aunque

5 Denominado así por la Fundación Ayú, Compadre son los Comités para el Desarrollo Reivindicador y están integrados por todas aquellas personas que realizan o participan en proyectos productivos, sociales o culturales.

*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

los servicios que se ofrecen son sólo ahorro y crédito, permiten a las personas usuarias tener acceso a ellos, a costos razonables; esta situación está en concordancia con autores como Miller (2005) y Conde (2002), quienes mencionan que un mayor acceso de los grupos poblacionales de menor ingreso a los servicios financieros, puede contribuir a la disminución de la pobreza y a una mejora en la distribución del ingreso.

3. Diseño metodológico

3.1 Entidad territorial y periodo de estudio

El estado de Oaxaca representa el 4.8% de la superficie total nacional y ocupa el quinto lugar del país por extensión geográfica; se integra por 570 municipios, casi tres cuartas partes del total de municipios de todos los Estados de la república mexicana. Es el Estado con la mayor diversidad étnica y lingüística de México. En el actual territorio oaxaqueño conviven 18 grupos étnicos de los 65 que hay a nivel nacional: mixtecos, zapotecos, triquis, mixes, chatinos, chinantecos, huaves, mazatecos, amuzgos, nahuas, zoques, chontales de Oaxaca, cuicatecos, ixcatecos, chocholtecos, tacuates, afromestizos de la costa chica y en menor medida tzotziles, quienes en conjunto rebasan el millón de habitantes distribuidos en 2.563 localidades (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2014).

La Región de la Mixteca Oaxaqueña colinda con los Estados de Puebla y Guerrero, con la Región de la Cañada al Este, al sureste con Los Valles Centrales y al Sur con la Sierra Sur. En Oaxaca, la mixteca ocupa 189 municipios de 14 distritos.

Conapo (2010) reporta que Oaxaca ocupa el tercer lugar nacional en un nivel de muy alta marginación; y San Francisco Jaltepetongo, municipio en donde se realizó la investigación, está ubicado en un nivel de marginación media, con un total de 1110 habitantes (Inegi, 2012). Cabe precisar que trabajamos en este municipio atendiendo la sugerencia del director operativo de la Fundación, al considerarlo como uno de los municipios en los que los integrantes de las cajas de ahorro son más participativos e involucrados con la estrategia. El trabajo de campo lo llevamos a cabo por un periodo de ocho meses, desde diciembre de 2013 hasta julio de 2014.

3.2 Población de estudio y metodología

En el municipio de San Francisco Jaltepetongo, Oaxaca, y su localidad San Isidro, se ubican las dos cajas Chispitas, con un total de 61 integrantes, 41 niños y 20 niñas; en San Francisco son 23 socios y en San Isidro 38.

Para la investigación, utilizamos un cuestionario integrado por cinco secciones y 45 preguntas; de manera general las secciones incluyeron la información general de los niños y niñas, su relación con las cajas y qué representa ser Chispita, montos ahorrados, periodicidad y destino de los ahorros, actividad económica de los padres, madres e integrantes de la familia en las cajas -de adultos y de niños, niñas y adolescentes-, y finalmente quién es la persona que los motiva mayormente a mantener el hábito del ahorro. También realizamos un taller participativo con los niños y niñas, en el que abordamos temas básicos de la educación financiera, como qué significa la educación financiera y sus beneficios, así como identificar de dónde proviene el dinero que se ahorra y la identificación de las diferencias entre deseos y necesidades. Utilizamos y aplicamos entrevistas semiestructuradas con informantes clave, entre ellos el diseñador de las cajas de ahorro, la promotora que atendió en su origen las cajas, y las mujeres integrantes de los comités de las cajas del municipio, una con sede en la cabecera municipal, San Francisco Jaltepetongo, y otra en la localidad de San Isidro.

Para conocer el universo de socios y socias, solicitamos a los pequeños presidentes, presidentas, secretarias y secretarios de las cajas, las listas de los individuos integrantes de ambas cajas, y junto con las mamás que apoyan los comités, identificamos la edad de cada uno de ellos. Para el funcionamiento de las cajas, las y los sujetos integrantes de las cajas se reúnen los días 15 y 30 de cada mes; por ello, para aplicar el cuestionario asistimos a estas reuniones desde diciembre de 2013 a julio de 2014. Revisamos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14125260115

documentos, como las listas de integrantes, las libretas de ahorro individual y de ahorro de las cajas, y los balances semestrales, entre otros.

Entrevistamos a 42 socios -13 niñas y 29 niños-, 21 en cada una de las localidades, de manera aleatoria, siendo el criterio básico que quisieran participar en las entrevistas y sus mamás o papás autorizaran; impartimos un taller participativo de educación financiera a 18 niños, niñas y adolescentes y siete individuos adultos, en la localidad de San Isidro, quienes fueron los únicos que asistieron a la invitación expresa planteada de manera anticipada. En ese taller, con duración de tres horas, abordamos básicamente los temas siguientes: 1) qué es y para qué sirve la educación financiera, 2) de dónde viene el dinero que ahorramos, 3) diferencias entre deseos y necesidades. Usamos rotafolios con imágenes para presentar los temas, leyendo los niños y niñas el concepto de educación financiera y comentando qué era lo que ellos y ellas entendían, para ubicar el origen del dinero para el ahorro. En el rotafolio colocamos imágenes de diversas profesiones y oficios, así como imágenes de instituciones bancarias -oficinas y cajeros automáticos-, e incluso un árbol en cuyas ramas brotaban los billetes, con el que los individuos participantes identificaron que el dinero proviene del trabajo de la gente adulta, marcando con estrellas cada niño y niña la actividad económica y/o profesión de sus padres y madres. Para la sección de deseos y necesidades, en el rotafolio mostramos a las y los sujetos participantes imágenes de lo que representa deseos -juguetes, ropa de marca, comida rápida, video juegos- y de lo que representa necesidades -vestido, alimento, educación, agua, afecto-.

4. Principales resultados

La edad promedio es de diez años en las niñas y 11 años en los niños; la edad máxima para ambos es de 15 años, y la mínima de cinco para las niñas y ocho años para los niños. El nivel de escolaridad se ubica en un rango muy amplio, ya que participan desde pequeños del nivel preescolar hasta quienes cursan el tercer año de secundaria, es decir, que tienen nueve años de escolaridad. En general, el número de niños supera el de niñas ahorradoras, y el tiempo de escolaridad, que está en relación con la edad, es mayor en niños que en niñas. En entrevista con algunas madres de familia, encontramos que las niñas son más tímidas y a muchas no les interesa participar en las cajas de ahorro; pudiera pensarse que esta situación se da en relación con el machismo que prevalece en áreas rurales; sin embargo, se hace necesaria una investigación específica para llegar a conclusiones contundentes.

Respecto a la antigüedad que las pequeñas y pequeños tienen como ahorradores, el rango también es amplio; existen socios de las cajitas de ahorro con tres años de antigüedad, hasta los siete años de antigüedad -los fundadores-.

El perfil socioeconómico de las familias de los niños y niñas Chispitas corresponde a hogares en donde el padre de familia se ocupa en el campo (53%), seguido de quienes se dedican a la pirotecnia -fabricación de cohetes-, principalmente en San Francisco Jaltepetongo (33%); mientras que el resto (14%) tiene un oficio o presta algún servicio como chofer.

En cuanto a las actividades de las mamás de los Chispitas, el 38% son amas de casa; el 21% se dedica, además de la casa, a labores del campo; y un porcentaje igual adiciona a su trabajo en el hogar la fabricación y venta de tortillas de trigo, sobre todo en San Isidro Jaltepetongo, donde algunas mujeres también colaboran en la fabricación y venta de pirotecnia (10%). El menor porcentaje corresponde a algunos oficios y sólo en un caso se trata de una profesionista -enfermera-.

En las familias rurales y pobres, es frecuente que las niñas y niños pequeños colaboren en trabajos que ayudan a los ingresos familiares. De los individuos menores Chispita entrevistados, el 24% sí colabora en trabajos con la familia, en su mayoría en el campo, en la venta de productos, en la elaboración de cohetes e incluso en trabajos de albañilería.

Atendiendo a las razones que los pequeños y las pequeñas tienen para ahorrar en las cajitas, la respuesta más recurrente fue la de guardar para tener dinero en el futuro, seguido de comprar cosas; aunque también se mencionó que el ahorro se usa para emergencias o que desconocen el destino del dinero ahorrado porque lo administra el padre o la madre.

*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

Como resultado del taller sobre educación financiera, las niñas y niños pudieron distinguir entre deseos y necesidades. Aun cuando no conocían la diferencia, la mayoría dijo que destinaría el ahorro para su educación o para colaborar en la compra de alimentos; asimismo, identificaron claramente los deseos, al ver que el tema menos importante de su ahorro era la adquisición de juguetes.

Para complementar el tema de para qué ahorran, preguntamos a niñas y niños qué harían cuando pudieran retirar los dineros. La respuesta con el porcentaje más alto fue la compra de útiles escolares (26%), seguida de gastos de educación y otros, con el 14% cada uno. También hubo respuestas de adquisición de zapatos, con 17%; mientras que emergencias y juguetes fueron los menos mencionados, con 10 y 7%, respectivamente; un 12% mencionó no tener una razón específica para ahorrar, sino solo tener dinero.

Con la finalidad de identificar si las pequeñas y pequeños entrevistados tenían idea de lo que representaba ser Chispita y estar en la caja de ahorro, les preguntamos qué representaba serlo, y aunque más de la mitad dijo no saber, hubo respuestas interesantes, como que ser Chispita es aprender a ahorrar, es ser niños o niñas ahorradores, o que ello representa mucho orgullo.

Considerando que los niños y niñas ahorran en función de los recursos que les aportan sus ascendientes, les preguntamos cuánto dinero ahorraban a la quincena, según el esquema de la caja. El detalle se aprecia en la siguiente tabla.

Monto ahorrado	No.	%
200	1	2%
100	4	10%
50	8	19%
40	4	10%
30	5	12%
25	5	12%
20	4	10%
15	5	12%
10	6	14%
Suma	42	100%

La educación financiera es un tema cuyo aprendizaje bien puede iniciarse en casa; y aunque es considerada educación informal, la disciplina del ahorro en las personas adultas es una forma de permear estos hábitos en las niñas y los niños de la casa. A la pregunta de quién les inculcó el hábito del ahorro, las pequeñas y pequeños resaltaron la participación de las mujeres madres de familia, ya que la primera respuesta fue que la mamá fue quien les enseñó a ahorrar (67%). Sin embargo, a esta cifra podría sumarse la segunda respuesta, en la cual se menciona que papá y mamá enseñaron a ahorrar (24%); otras respuestas fueron que fue un familiar distinto -abuelos o tíos-, con 7%; mientras que la última mención, con un porcentaje mínimo, corresponde a la figura paterna como ejemplo de disciplina en el ahorro y como motivador para efectuarlo (2%), situación que pudiera deberse a que en su origen las cajas fueron dirigidas a la participación de las mujeres, y aunque su ingreso es abierto, los varones no figuran de manera relevante en las cajas; ésta pudiera ser a futuro una línea de investigación con enfoque de género, ya que para este trabajo no nos planteamos ese alcance. En el taller, los niños y niñas -en su mayoría- identificaron que el dinero no viene de los árboles ni que se los da el banco, sino que viene del trabajo de sus padres y madres.

Siguiendo con el tema de educación financiera, de las pequeñas y pequeños entrevistados, sólo ocho saben lo que significa que su dinero gane interés, y esos mismos ocho tienen claro que en la caja su dinero lo gana. Ellos explican de manera sencilla que ganar interés significa que el dinero que ahorran se hace más, por lo que cuando realizan el balance de la caja, les dan sus ahorros y algo más de dinero, que representa el interés ganado.

Una manera de enseñar a niños y niñas el hábito del ahorro es la participación de las personas adultas en esquemas de ahorro, como las cajas de la Fundación Ayú. Por esta razón, identificamos que en todos los casos el papá o la mamá del Chispita que participa de manera activa como socio o socia, y en algunos casos, como parte de los comités, en ambas

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14125260115

cajas de ahorro de las personas adultas. Tal y como señalan Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti (2014), la calidad de la parentalidad -entendida como las actividades que realizan el padre y la madre en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de los hijos e hijas-, es un factor que contribuye de manera significativa en su desarrollo cognitivo.

Castillo (2012) refiere que el ahorro es, entre otros, un elemento generador de previsión, ya que cuando se logra acumular una pequeña cantidad, los ahorradores y ahorradoras definen mejor qué quieren hacer con su dinero. Con mucha frecuencia ellos mismos establecen una finalidad para su ahorro, y aunque las personas pobres viven al día y, por lo tanto, no pueden planear el futuro, esta situación cambia con un mínimo ahorro. Esto no impide que ante una emergencia tengan que retirar el ahorro que pensaban utilizar en otra cosa; en otras palabras, el ahorro introduce una cultura de la planeación que incidirá en cómo satisfacer las necesidades más básicas, que de otra forma no serían cubiertas. Con este razonamiento, indagamos con los niños y niñas cuáles eran sus expectativas para cuando crecieran; 26 de ellos y ellas dijeron no saber; sin embargo, el resto manifestó querer tener profesiones tan diversas como antropólogo, criminóloga, doctora, ingeniero, licenciado, maestro, y en dos casos aspiraban a ser policías. Adicionalmente, 38 de los Chispitas afirmaron que sí esperaban terminar una carrera, mientras el resto señaló que no lo haría.

Los niños y niñas, además de ahorrar, tienen otras razones que fortalecen su gusto por estar en el grupo de Chispitas; para 15 de ellos, es una manera de ahorrar; pero otros, además de ahorrar, refieren que a veces salen a otros lugares, en las reuniones quincenales se divierten, aunado a que con cierta periodicidad la Fundación Ayú envía a las niñas y niños ahorradores cajitas de leche.

*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

Ilustración 1. *Taller con Chispitas y reunión quincenal.*
Fuente: *Trabajo de campo para la investigación doctoral, 2014.*

5. Conclusiones

Las cajas de ahorro influyen en la educación financiera que se impulsa en niños y niñas, ya que al predicar sus mayores con el ejemplo, desde pequeños observan la disciplina de las mujeres -y ocasionalmente de los padres- de reservar cierta cantidad de sus ingresos y asistir a depositar su ahorro de manera puntual en las reuniones de las cajas; asimismo, en sus pláticas cotidianas escuchan hablar de los intereses que gana su dinero y de los que deben pagarse por concepto de los préstamos recibidos; en las familias se habla del destino que darán a los ahorros, o de la necesidad de ahorrar para enfrentar gastos como los escolares, enfermedades o emergencias; en este punto cobra relevancia la reflexión de Osorio y Aguado (2010), quienes mencionan que "el modelo bioecológico del desarrollo humano conceptualiza el desarrollo de niños y niñas con base en cuatro influencias en su entorno": la familia -microsistema-, seguida de las interacciones dentro de ese microsistema -mesosistema-; el tercer elemento es el llamado exosistema, referido al contexto social en que se desarrollan las familias; y finalmente, un cuarto nivel que incorpora un contexto social mucho más amplio. Es en este esquema de interacción que los niños, niñas y adolescentes encuentran límites o estímulos para ser excluidos o incluidos en los diferentes sistemas.

Este tipo de prácticas de ahorro genera un espacio de participación familiar, pues aunque el ahorro proviene de los padres y madres, se genera una actividad en común, pero también de manera individual, lo cual está en concordancia con lo señalado por Henao y García (2009), quienes mencionan que es en el entorno de la familia donde se inicia el establecimiento de prácticas educativas, que llegan a ser puntos de referencia para niños y niñas, logrando así estilos de socialización, desarrollo de competencias emocionales, aprendizaje de estrategias para afrontar diversas situaciones.

Finalmente, como señala Castillo (2012), una estrategia de ahorro específica puede convertirse en espacio de aprendizaje permanente, independiente del nivel escolar que se tenga, ya que la práctica lleva implícita una serie de valores que al paso del tiempo construirán una cultura no solo de ahorro, sino de participación, de legalidad, de rendición de cuentas, de confianza y corresponsabilidad.

En el tema de la inclusión de los niños y niñas, como menciona el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, Unicef -por sus siglas en inglés- (2006), la exclusión de servicios y bienes esenciales, como la alimentación adecuada, la atención de la salud y la escolarización, afecta la capacidad de niños y niñas para participar en sus comunidades y sociedades, tanto ahora como en el futuro. Al igual que las dimensiones de la exclusión, existen factores que se superponen y se vinculan entre sí; cada uno de ellos agravando el siguiente, hasta que en los extremos algunos niños y niñas excluidos se transforman en invisibles cuando se les niegan

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14125260115

sus derechos, cuando pasan completamente desapercibidos en sus comunidades, cuando no pueden acudir a la escuela o cuando están lejos del alcance de las autoridades debido a su ausencia en las estadísticas, en las políticas y en los programas.

Ante este panorama, es probable que la participación de niños y niñas en las cajas de ahorro pudiera ser un elemento de reducción del riesgo de que las pequeñas y los pequeños se vuelvan "invisibles" por la violación de sus derechos -que los excluye socialmente-, al incorporarse como socios con todos los derechos que eso representa, y con el reconocimiento que la sociedad de su comunidad les otorga. En este sentido, y siguiendo a Díaz (2010), la participación de los niños y niñas en las cajitas puede ser una posibilidad para que sean incluidos en los espacios de la vida social, teniéndolos en cuenta como actores con propuestas, que se integren con protagonismo en el contexto en que viven y les permita, como sugieren Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta (2014), convertirse en actores sociales -sujetos de pleno derecho-, rompiendo el adultocentrismo que ha prevalecido históricamente.

Fundamentamos el razonamiento anterior en que las niñas, niños y adolescentes pertenecen a un grupo poblacional que históricamente ha sido tutelado por la autoridad de los padres y madres, o por el Estado, asumiendo la idea de que son personas incapaces de tomar decisiones. Esta limitante, frente a las personas adultas, ubica a las niñas y a los niños como parte de los sectores más vulnerables de la población frente a la discriminación y el menoscabo de sus derechos, lo cual es aún más grave si se adicionan rasgos que contribuyen a la discriminación, como el hecho de *no tener dinero, la apariencia física, la edad* y *el sexo,* aunado a características intrínsecas de la región en que habitan, como haber nacido en un entorno con bajo nivel de escolaridad, o con presencia de etnias o lenguas distintas, lo que nos muestra un país desigual que forma ciudadanos y ciudadanas distintas por la única razón de haber nacido en cierta región geográfica.

Algunas recomendaciones que podemos sugerir para la operación de las cajas, es que se fomente la realización de pláticas o talleres para dar a conocer, o para robustecer, la información básica a los niños socios y niñas socias, como son los conceptos del interés devengado, el cálculo de sus alcances y la diferencia entre las tasas de interés que ganan sus ahorros frente a la que se cobra por los préstamos que se otorgan a partir de esos recursos ahorrados; esto podría considerarse como el inicio de una línea de investigación que aporte conocimiento sobre la importancia de la educación financiera y la infancia.

Lista de Referencias

Amar, A. J., Llanos, M. M., Abello, Ll. R. & Denegri, C. M. (2003). Desarrollo del pensamiento económico en niños de la región Caribe colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología, 35 (19), pp. 7-18.*

Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 527-546. Doi:10.11600/1692715x.1125121012.*

Banamex/Unam (2008). *Primera Encuesta sobre Cultura Financiera en México*. México, D. F.: Banamex/Unam. Recuperado de: <https://www.compromisosocialbanamex.com.mx/pdfs/encuesta_corta_final.pdf>

Bansefi (2007). *Bansefi y la educación financiera*. Recuperado de: <http://www.bansefi.gob.mx/eduFinanciera/Paginas/Materiales.aspx> [Recuperado el

Carbajal, J. (2008). *Educación financiera y bancarización en México. Documentos de Trabajo núm. 8.* Lima: Centro de Estudios Económicos y Desarrollo Empresarial (Ceede).

Cárdenas, E. M. del R., Cortés, C. F. A., Escobar, L. A., Nahmad, S. S., Scott, A. J. & Teruel, B. G. M. (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2010-2012*. México, D. F.: Coneval, Unicef.

Castillo, A. (2012). Ahorro, vulnerabilidad y estrategias de desarrollo**.** Un caso en México. *MBS, (2), pp. 23-49.*

CNBV (2009). Reporte de inclusión financiera. México, D. F.: CNBV.

Chirino, J. B. & Zavaleta, J. I. (2012). La riqueza de los pobres. Los Microahorros. *Revista Atlántica de Economía, 1, pp. 20-27.*

Conapo (2010). *Grado de marginación por municipio 2010*. Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B3.pdf>

Conapred (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México.* México, D. F.: Conapred.

Conde, B. C. (2002). ¿Ahorro o crédito subsidiado? Servicios financieros para pobres. *Momento Económico, (121), pp. 73-92.*

De la Madrid, R. R. (coord.) (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012 (Crédito).* México, D. F.: Cide, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Delval, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.

Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En L. Enesco, E. Turiel & J. Linaza (eds.) *El mundo social en la mente de los niños*, (pp. 245-328). Madrid: Alianza.

Delval, J. (1994). Stages in the Childs Construction of Social Knowledge. En M. Carretero & J. F. Voss (eds.) *Cognitive and Instruccional Proceses in History and the Social Sciences*, (pp. 77-102). Hillsdale: Erlbaum.

Díaz, S. P. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 1149-1159.* Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155026> ISSN 1692-715X>

Enigh (2008). *Informe de Encuesta Nacional.* México, D. F.: Enigh. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/enigh/enigh2008/tradicional/default.aspx

FAO (2013). *Manual de consulta sobre el ahorro de grupo*. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/005/y4094s/y4094s04.htm>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Estado mundial de la infancia 2006: Excluidos e invisibles*. Nueva York: Unicef.

Gobierno del Estado de Oaxaca (2014). *Página oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca.* Recuperado de: <http://www.oaxaca.gob.mx/?page_id=32006>

Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89. Doi: 10.11600/1692715x.1213040513.*

Gómez-Soto, F. M. (2009). *Educación Financiera: Retos y lecciones a partir de experiencias representativas en el mundo*. Bogotá, D. C.: Proyecto Capital.

González, J. I. (2005). El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 3 (2), pp. 2-24.*

Henao, L. G. C. & García, V. 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.*

Inegi (2012). *Información de México para niños*. Recuperado de: http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion

Kabeer, N. (2001). Conflicts Over Credit: Re-evaluating the Empowerment Potential of Loans to Women in Rural Bangladesh. *World Development, 29 (1), pp. 63-84.*

Miller, C. (2005). *Finanzas para los pobres rurales. Enfoques/FAO.* Recuperado de: http://www.fao.org/ag/portal/home/en/

Osorio, A. M. & Aguado, L. F. (2010). Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 1169-1193.*

Raccanello, K. & Roldán, G. (2014). Instituciones microfinancieras y cajas de ahorro en Santo Tomás Hueyotlipan,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 369-383, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14125260115

Puebla. *Economía, Sociedad y Territorio, XIV (44), pp. 201-233.*

Robinson, M. (2001). *The Microfinance Revolution. International Bank for Reconstruction and Development*. México, D. F.: The World Bank, Sagarpa, Inca Rural.

Santa-Rita, I. (2012). *Cuentas de ahorro infantil no son cosa de juego*. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/finanzas-personales/2012/04/29/cuentas-ahorro-infantil-no-son-cosa-juego>

Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: Una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Niñez y Juventud, *12 (1), pp. 171-186. Doi: 10.11600/1692715x1219110813.*

Zuluaga, J. B. (2003). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (1), pp. 127-148.*

Referencia para citar este artículo: Arredondo, V., Saavedra, C., Troncoso, C. & Guerra, C. (2016). Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabi. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 385-399.

Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabi*

Valeria Arredondo**
Coordinadora Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi, Chile.

Carolina Saavedra**
Investigadora Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi, Chile.

Consuelo Troncoso***
Investigadora Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi, Chile.

Cristóbal Guerra****
Investigador Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi, Chile.

Artículo recibido en diciembre 12 de 2014; artículo aceptado en febrero 23 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *El abuso sexual infantil (ASI) presenta alta frecuencia en el mundo. Pese a ello existe falta de especificidad en las políticas de prevención y pesquisa temprana. El objetivo del estudio fue describir las características del ASI en función de la forma en que éste ha sido develado (detección vs. revelación) y de su latencia (temprana, intermedia o tardía). Se consideraron los datos de 191 niños/as menores de 10 años. Los datos fueron extraídos del sistema de gestión de casos de la institución que les brindó tratamiento. Se analizaron las particularidades de los distintos tipos de ASI con tablas de contingencia. Los resultados dan cuenta de que los procesos de revelación y detección son diferentes entre sí. Se observa que a mayor complejidad del ASI (intrafamiliar, crónico, con penetración y parte de una polivictimización) la revelación es menos frecuente y de mayor latencia. Los resultados muestran la necesidad de una mayor diversificación de las estrategias orientadas a una develación temprana del ASI.*

Palabras clave: maltrato infantil, abuso sexual, infancia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica**, del área de la Sociología, subárea: Estudios de la Familia, fue financiado por la Corporación Paicabi (www.paicabi.cl). Aprobación de ONG Paicabi: Registro n°61 del 6 de enero 2014; Aprobación de Comité de Ética: Registro n° 4 del 22 de Febrero del 2014. Fecha de inicio de la investigación: 01 de Marzo del 2014; Fecha de finalización de la investigación: 30 de Octubre del 2014. Características del estudio: cuantitativo, descriptivo, de corte transversal.

** Psicóloga y Magíster en Psicología Social. Coordinadora del Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi. Correo electrónico: valeriarredondo@gmail.com

*** Psicóloga y Magíster en Psicología, Investigadora del Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi. Correo electrónico: carolinasaavedra@paicabi.cl

**** Socióloga. Investigadora del Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi. Correo electrónico: consuelo.troncoso@gmail.com

***** Psicólogo y Magister en Psicología. Investigador del Centro de Estudios en Infancia, Adolescencia y Familia de la Corporación Paicabi. Correo electrónico: cguerravio@yahoo.es

*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

Disclosure of Sexual Abuse in Children treated at the Corporación Paicabi

• ***Abstract (analytical):*** *At a global level there is a high frequency of child sexual abuse (CSA). Nevertheless there is a lack of specificity in prevention policies and early screening. The aim of this study was to describe the characteristics of CSA in terms of the way it has been detected (detection vs. disclosure) and its latency (early, middle or late). Data relating to 191 children under 10 years old were included in the study and taken from the database of the institution responsible for providing treatment to victims. The characteristics of the different types of CSA were analyzed using contingency tables. The results show that the processes of detection and disclosure are different. Specifically, when the child sexual abuse is more complex (committed by a relative, involving rape, is chronic and there are numerous victims of one perpetrator) disclosure is less frequent and have higher latency. The results show the need for a greater diversification of the strategies designed to support the early disclosure of CSA.*

Key words: child abuse; sexual abuse, childhood (Unesco Thesaurus Social Science).

Revelação de abuso sexual em meninos e meninas atendidos na Corporación Paicabi

• ***Resumo (analítico):*** *O abuso sexual infantil (ASI) apresenta-se com alta frequência em todo o mundo. No entanto, existe uma falta de especificidade nas políticas de prevenção e rastreio precoce. O objetivo deste estudo foi descrever as características de ASI em relação à forma como este foi desvendado (detecção versus revelação) e a sua latência (cedo, mediano ou tarde). Foram considerados os dados de 191 crianças menores de 10 anos, os quais foram informados pelo sistema de gestão de casos da instituição que lhes forneceu o tratamento. As características e particularidades dos diferentes tipos de ASI foram analisados com tabelas de contingência. Os resultados mostram que os processos de detecção e revelação são diferentes entre si. Observou-se que quanto mais complexo for o ASI-se é intrafamiliar, crônico, com violação e parte de uma polivitimização), menos frequente e mais demorada é a denúncia. Os resultados mostram a necessidade de uma maior diversificação das estratégias orientadas para uma revelação mais rápida sobre o abuso.*

Palavras-chave: abuso de crianças, abuso sexual, infância (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

El Abuso Sexual Infantil (ASI) incluye una serie de conductas de connotación sexual realizadas contra niños y niñas, entre las que se cuentan prácticas variadas como las tocaciones corporales o la penetración (Arredondo, 2001).

Los estudios de prevalencia realizados en distintas partes del mundo estiman que el 15% de la población habría sufrido ASI, observándose mayor prevalencia en las mujeres (Pereda, Guilera, Forns & Gómez-Benito, 2009). Aun cuando estas cifras ya son alarmantes, es necesario hacer presente que las investigaciones logran acceder sólo a un porcentaje de los casos de ASI, dado que la mayoría de estas experiencias no son visibilizadas, conformando la "cifra negra" (Echeburúa & Guerricaechevarría, 2005, Unicef, 2006). Por otro lado, existe consenso en señalar que el ASI produce efectos negativos en sus víctimas (Echeburúa & Guerricaechevarría, 2000, Finkelhor, 1993a, Smith & Bentovim, 1994), sobre todo en la medida que el abuso no es detectado y por tanto se cronifica (Finkelhor, 1993b, Martínez, 2000).

Debido a lo anterior, en Chile se han materializado una serie de políticas públicas dirigidas a enfrentar el ASI. Específicamente, el Servicio Nacional de Menores (Sename) organismo gubernamental ayudante del sistema judicial, encargado de contribuir a la promoción, protección y restitución de los derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados en Chile

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

(Sename, 2014) ha incluido entre sus líneas programáticas desde el año 1997 los proyectos de Intervención Especializada en Reparación en Maltrato Infantil Grave, cuyo objetivo general es contribuir al proceso reparatorio del niño, niña o adolescente que ha sido víctima de maltrato físico grave o agresión sexual infantil, desarrollando sistemáticamente un aumento de proyectos a nivel nacional para cubrir esta demanda de atención psicosociojurídica ambulatoria para los niños, niñas y sus familias. Asimismo, se han realizado cambios legislativos tendientes a reconocer el fenómeno y a aumentar las penas asociadas (Arriagada & Thiers, 2005, Ministerio de Justicia, 2012).

Por otra parte, también existen iniciativas desde la política pública que han abordado el ASI desde dos variantes, ya sea el nivel preventivo-educativo, o el nivel procedimental en términos de la primera respuesta frente a la detección de casos de niños, niñas o adolescentes víctimas. Dentro de las primeras en Chile se encuentran las desarrolladas por el Ministerio de Educación orientadas a la integración preventiva de la problemática del ASI que responden al mandato establecido por la Ley de Salud 20.418 que indica la obligatoriedad de los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado de contar con un programa en educación sexual. En este marco surgen las Orientaciones para la Implementación de los Programas de Sexualidad, Afectividad y Género (Ministerio de Educación, 2012), cuyo propósito es el desarrollo de este tipo de programas en los diversos establecimientos educacionales del país. En este instrumento se explicita dentro de otros objetivos, el de desarrollar factores protectores para resguardarse de la coerción, del abuso y de la explotación en el ámbito de la sexualidad, a través de la educación en los ámbitos específicos de la sexualidad, el género y la afectividad (Ministerio de Educación, 2012). En esta misma línea, se encuentran otro tipo de iniciativas gubernamentales que se traducen en la generación de instrumentos de orden preventivo dirigidos a la comunidad en general, tales como la Guía Educativa Prevención del Abuso Sexual a Niños y Niñas del Ministerio de Justicia Gobierno de Chile (Ministerio de Justicia, s/f), y el instrumento Abuso Sexual en Niños y Adolescentes. Prevenir, Proteger y Acoger del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, s/f). A esto, se suman iniciativas desde el ámbito no gubernamental que también ofrecen instrumentos asociados a la prevención primaria, tales como la Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil (Arredondo, 2001), el manual El Cuidado De Nuestras Niñas, Niños Y Adolescentes, Prevención Del Abuso Sexual En El Ambiente Escolar (Arzobispado de Santiago, 2012), el manual Maltrato y Abuso Sexual Infantil. Estrategias De Protección Para Niños Y Niñas Vulnerados En Sus Derechos (Fundación Integra, 2009), y el Programa de Prevención del Abuso Sexual Infantil “Mi Sol” (Unicef, 2009). Estos programas e instrumentos contienen en su mayoría aspectos conceptuales asociados al ASI, el marco legal, y algunos lineamientos para abordar la educación y sensibilización de la población frente a la problemática, los cuales se orientan en su mayoría al contexto escolar, considerado un ámbito de privilegio para el desarrollo de este tipo de iniciativas (Martínez, 2000). No obstante, cobra relevancia no sólo la escasez de iniciativas relacionadas con la prevención del ASI, sino también la tendencia a la homogenización de las mismas (Martínez, 2000), existiendo escasa diferenciación que integre las variables evolutivas de los niños, niñas o adolescentes, los distintos contextos en que pueda ocurrir el abuso sexual, y la diferenciación en cuanto a la tipología de los abusos. En relación a las estrategias de prevención de orden procedimental, existe un notorio aumento en los últimos años de distintos dispositivos que intentan protocolizar actuaciones y procedimientos en los diferentes instancias de eventual detección de niños, niñas o adolescentes víctimas de ASI, siendo uno de los avances importantes observados en Chile, en relación a la visibilidad de este problema social. Es así como se pude mencionar la generación desde el Ministerio de Educación del texto Orientaciones ante Situaciones de Maltrato y Abuso Sexual Infantil. Guía para la elaboración de un protocolo de actuación en establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2013) que es parte del Plan Escuela Segura que se enmarca en los

*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

lineamientos ministeriales que mandatan a los establecimientos a contar con un reglamento interno que determine líneas de acción en el marco de convivencia escolar. Este instrumento establece las directrices de actuación frente a casos de abuso sexual infantil y maltrato detectados en el ámbito escolar, ocurridos ya sea fuera del establecimiento como en su interior. En esta misma línea, a nivel pre-escolar existen el Protocolo Detección e Intervención en situaciones de maltrato infantil (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2009) orientado a fines similares. A nivel del Ministerio de Salud, se cuenta con la Guía Clínica. Atención de Niños, Niñas y Adolescentes Menores de 15 años Víctimas de Abuso Sexual (Ministerio de Salud & Unicef 2011) que fija el flujograma de atención en el sistema de salud de un niño o niña bajo sospecha de haber sido víctima de abuso sexual desde su pesquisa médica hasta el tratamiento terapéutico, pasando por la primera respuesta, procedimientos de denuncia, y acciones clínicas. Este material opera como un lineamiento transversal al sistema de salud pública en Chile, fijando los procedimientos de actuación frente a una situación de abuso sexual en el contexto sanitario.

Pese al innegable aporte de estas iniciativas, se aprecia en ellas una escasa diferenciación de las variables evolutivas asociadas al ASI, así como a los contextos en los que puede ocurrir (intra v/s extrafamiliar). Además, en la mayoría de ellas se observa una tendencia a presuponer que la pesquisa primordialmente es realizada por profesionales, existiendo escasas menciones a la detección por parte de la población general (adultos o menores de edad).

Considerando que el ASI suele presentarse como un complejo proceso relacional abusivo basado en el silencio y secreto (Perrone & Nannini, 1997), es necesario generar estrategias de prevención y pesquisa temprana que consideren el fenómeno en sus diferentes manifestaciones. El desafío, en este sentido, es comprender las diferentes formas en que el proceso de pesquisa del abuso ocurre, de manera de propiciar un enfrentamiento más idóneo que considere sus particularidades.

Capella (2010) hace referencia a la necesidad de estudiar el proceso de visibilización del ASI de forma más profunda. Para ello señala que es necesario hacer algunas aclaraciones conceptuales. La autora habla de *develación* para referirse al proceso por el cual el abuso sexual es dado a conocer por personas ajenas a la situación abusiva (personas distintas del sujeto que efectúa la agresión y del niño o niña que la padece). A su vez, hace referencia a dos formas en que el abuso puede ser develado: la *revelación*, donde es el propio niño o niña quien reporta los abusos; y la *detección*, donde son las personas que rodean al niño o niña los que se percatan de lo que está sucediendo.

En virtud de lo señalado, el objetivo del presente estudio es conocer algunas características de la revelación y detección del ASI. Para ello se describirán las características del ASI cuando éste es revelado y detectado. Creemos que con ello se aportará información útil para el desarrollo de estrategias de prevención y develación temprana.

2. Método

Participantes

De un total de 886 casos atendidos en los centros especializados en maltrato infantil grave de la Corporación Paicabi, en Chile entre los años 2009 y 2013, se consideraron los antecedentes de 191 niños y niñas menores de 10 años que habían sido víctimas de ASI (61,8% de género femenino; edades entre 2 y 9 años, edad media de 6,88 años, desviación típica de 1,65 años). Los datos correspondieron a niños y niñas que residían mayoritariamente en la región de Valparaíso (94,2%), Chile. El 36,6% había sufrido ASI por parte de algún miembro de su familia con el que vivía, el 34% por parte de algún miembro de su familia con el que no vivía, el 27,7% por parte de un conocido y el 1% por parte de un desconocido. El 90% había sufrido abuso sin penetración y el 10% con penetración. El 68,1% vivía al menos con uno de sus padres, el 15,2% vivía con otros familiares y el 16,7% se encontraba

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14126230215

al cuidado de algún agente institucional. Todos los niños y niñas en edad de asistir a la escuela se encontraban insertos en el sistema formal.

Instrumento

Las variables utilizadas para el desarrollo del estudio fueron extraídas del *Sistema de Gestión de Casos (SGC)*, base de datos que funciona como registro interno de la Corporación Paicabi. Esta base de datos fue creada por la institución el año 2007 considerando la información contenida en los procesos de diagnóstico e intervención de las fichas individuales de los niños y niñas atendidos en los programas de la Corporación Paicabi como una forma de registro interno del proceso de intervención. Para este estudio se utilizaron únicamente las variables sexo, edad, tipo de develación, latencia, tipo de ASI, frecuencia, polivictimización (entendida como diferentes tipos de maltrato sufridos por el niño durante la infancia: física, emocional o sexual), edad del agresor y agente de develación.

Procedimiento

En primer lugar, los profesionales responsables de la atención directa de los niños y niñas ingresaron la información en el SGC, excluyendo los datos de identificación.

Utilizando el programa SPSS, se dividió a la muestra en dos grupos (ASI revelado vs. detectado) y se construyeron tablas de contingencia para conocer las características del abuso en ambos grupos. Luego, se realizó un análisis descriptivo más minucioso de cada grupo por separado. Para ello se realizó una nueva división de los grupos según el tiempo transcurrido entre el inicio del abuso y su develación: 1. *latencia temprana* cuando la develación ocurrió dentro del primer mes; 2. *latencia intermedia*, cuando ocurrió entre 1 a 6 meses; y 3. *latencia tardía*, cuando la revelación o detección ocurrió con una latencia mayor a 6 meses. Se analizó la significación estadística utilizando la prueba chi cuadrado. El procedimiento fue aprobado (Registro 04 del 22 de Febrero del 2014) por un comité de ética compuesto por profesionales e investigadores con experiencia en el área y externos a la investigación, invitados por la Corporación Paicabi a dicha tarea.

3. Resultados

Caracterización del ASI con base en la forma de develación

La tabla 1 muestra las características de ASI cuando éste es revelado y cuando es detectado. Del total de los participantes, 80 (41,9%) revelaron el ASI, mientras que en los 111 restantes (58,1%) el abuso fue detectado.

*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

Tabla 1. *Caracterización de abuso sexual infantil Revelado y Detectado.*

		Tipo de develación del ASI n (%)		
		Revelado	Detectado	Total
Sexo niño	Femenino	55(46,6%)	63 (53,4%)	118
	Masculino	25 (34,2%)	48 (65,8%)	73
Edad niño	2 a 5 años	15 (35,7%)	27 (64,3%)	42
	6 a 7 años	26 (35,1%)	48 (64,9%)	74
	8 a 9 años	39 (52%)	36 (48%)	75
Contexto del ASI	Intrafamiliar	52 (38,5%)	83 (61,5%)	135
	Extrafamiliar	28 (50,9%)	27 (49,1%)	55
Tipo de ASI	Sin penetración	75 (43,6%)	97 (56,4%)	172
	Con penetración	5 (26,3%)	14 (73,7%)	19
Frecuencia ASI	Una vez	30 (48,4%)	32 (51,6%)	62
	Más de una vez	40 (37,7%)	66 (62,3%)	106
Violencia asociada al ASI	Sin antecedentes violencia	35 (49,3%)	36 (50,7%)	71
	Emocional	38 (38,8%)	60 (61,2%)	98
	Física	7 (31,8%)	15 (68,2%)	22
Edad agresor	Menor edad inimputable	30(43,5%)	39(56,5%)	69
	Menor edad Imputable	4 (40%)	6(60%)	10
	Mayor de edad	45(41,3%)	64 (58,7%)	109
Agente develación	Madre	36 (38,7%)	57 (61,3%)	93
	Padre	2 (22,2%)	7 (77,8%)	9
	Otro adulto red familiar-social	16 (48,5%)	17 (51,5%)	33
	Agente institucional	17(42,5%)	23 (57,5%)	40
	Par	4 (50%)	4 (50%)	8

Nota: *los diferentes n se deben a datos perdidos.*

Si bien el porcentaje de ASI revelado alcanza al 46.6% en las niñas y sólo llega al 34,2% en el caso de los varones, la diferencia no es suficiente para alcanzar la significación estadística ($\chi^2_{(1)}$=2,832; p=0,09). Al analizar el tipo de develación en distintos tramos etarios, se aprecian diferencias marginalmente significativas ($\chi^2_{(2)}$= 5,195; p= 0,07). Se aprecia que a medida que los niños y niñas van creciendo el porcentaje de revelación aumenta y el de detección disminuye gradualmente. Alrededor del 35% de los niños menores de 7 años revela el ASI, mientras que a los 8-9 años la proporción de casos que revela alcanza el 52%.

Respecto al contexto de ocurrencia del ASI, pese a que en casos de ASI intrafamiliar la revelación es menos frecuente que en casos de ASI extrafamiliar (38,5% vs. 50,9%), esta diferencia no es estadísticamente significativa ($\chi^2_{(1)}$= 2,461; p= 0,12). Por otro lado, tanto en los casos de ASI sin penetración como en los casos de ASI con penetración la revelación es menos frecuente que la detección ($\chi^2_{(1)}$= 2,101; p= 0,15). Respecto a la frecuencia del ASI, en casos en que el abuso había ocurrido una sola vez la revelación alcanza el 48,4%, en cambio cuando el ASI ha ocurrido en más de una oportunidad la revelación llega 37,7%. Pese a ello, la diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa ($\chi^2_{(1)}$= 1,826; p= 0,18).

Pese a que se aprecia que a medida que hay violencia asociada al ASI el porcentaje de revelación es menor (de un 49,3% en casos donde no hay polivictimización a un 31,8% en

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14126230215

casos donde hay violencia física) y el porcentaje de detección aumenta (de un 50,7% en casos sin antecedentes de otros tipos de violencia a un 68,2% en casos donde hay antecedentes de violencia física) esta tendencia no alcanza a ser significativa ($\chi^2_{(2)}$= 2,907; *p*= 0,23).

Los datos muestran que no hay grandes diferencias en el porcentaje de casos revelados y detectados en función de la edad del agresor. La proporción de casos revelados bordea el 40% y la de casos detectados bordea el 60% tanto para agresores mayores como menores de edad ($\chi^2_{(2)}$= 0,101; *p*= 0,95).

Finalmente, respecto al agente de develación se aprecia que la madre es la figura que sobresale, seguida de los agentes institucionales y de los adultos significativos. En una menor frecuencia aparece el padre y los pares, tanto en el caso de la revelación como en el caso de la detección. Salvo en el caso de los pares, en el resto de los agentes de develación es más frecuente la detección que la revelación ($\chi^2_{(4)}$= 2,583; *p*= 0,63). En el caso de los padres esta tendencia es más marcada que en los otros dos casos (22,2% vs. 78,8%).

Caracterización del ASI cuando es revelado de forma temprana, intermedia o tardía

La tabla 2 muestra cómo se distribuyen las variables en los niños y niñas que revelaron el ASI de forma temprana (n= 23), intermedia (n=28) y tardía (n=29).

Tabla 2. *Caracterización de abuso sexual infantil Revelado de forma temprana, intermedia y tardía.*

		Revelación Temprana	Revelación Intermedia	Revelación Tardía	Total
Sexo niño	Femenino	16 (29,1%)	20 (36,4%)	19 (34,5%)	55
	Masculino	7 (28%)	8 (32%)	10 (40%)	25
Edad niño	2 a 5 años	6(40%)	6 (40%)	3 (20%)	15
	6 a 7 años	5 (19,2)	13 (50%)	8 (30,8%)	26
	8 a 9 años	12 (30,8%)	9 (23,1%)	18 (46,2%)	39
Contexto del ASI	Intrafamiliar	14 (26,9%)	17 (32,7%)	21 (40,4%)	52
	Extrafamiliar	9 (32,1%)	11(39,3%)	8 (28,6%)	28
Tipo de ASI	Sin penetración	23 (30,6%)	26 (34,7%)	26 (34,7%)	75
	Con penetración	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	5
Frecuencia ASI	Una vez	14 (46,6%)	11 (36,7%)	5 (16,7%)	30
	Más de una vez	8 (21,6%)	13 (35,1%)	16 (43,2%)	37
Violencia asociada al ASI	Sin antecedentes de violencia	10 (28,6%)	14 (40%)	11 (31,4%)	35
	Emocional	12 (31,6%)	12 (31,6%)	14 (36,8%)	38
	Física	1 (14,3%)	2 (28,6%)	4 (57,1%)	7
Edad agresor	Menor edad inimputable	11 (36,7%)	8(26,7%)	11 (36,7%)	30
	Menor edad Imputable	1(25%)	2(50%)	1(25%)	4
	Mayor de edad	11(24,4%)	18(40%)	16(35,6%)	45
Agente develación	Madre	13 (36,1%)	9 (25%)	14 (38,9%)	36
	Padre	1 (50%)	0 (0%)	1 (50%)	2
	Otro adulto red familiar-social	3 (18,8%)	7 (43,7%)	6 (37,5%)	16
	Agente institucional	4 (23,5%)	10 (58,8%)	3 (17,6%)	17
	Par	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4

Nota: *los diferentes n se deben a datos perdidos.*

*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

Respecto al género de los participantes, no se aprecian diferencias en la latencia de la revelación entre hombres y mujeres ($\chi^2_{(4)}$= 0,242; p= 0,89). La revelación temprana intermedia y tardía es relativamente proporcional.

Respecto a la edad, si bien la diferencia no es estadísticamente significativa ($\chi^2_{(4)}$= 7,261; *p*= 0,12) se observa que, en el caso de los niños menores de 5 años, el mayor cantidad de casos revela tempranamente o con latencia intermedia. En el caso de los niños de 6 y 7 años, en la mayoría de los casos se revela con latencia intermedia, mientras que los de 8 y 9 mayoritariamente revelan de forma tardía. Tampoco se aprecian diferencias significativas en la latencia de la revelación en casos de abuso intrafamiliar o extrafamiliar ($\chi^2_{(2)}$= 1,099; *p*= 0,58). No obstante, si se considera únicamente el porcentaje de revelación tardía, se observa que en el caso del ASI intrafamiliar llega al 40,4%, en cambio en el extrafamiliar sólo llega al 28,6%.

Sobre el tipo de ASI, pese a que no existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)}$= 2,401; *p*=0,30), se aprecia que en el abuso sin penetración el porcentaje de casos que revelan temprana, intermedia o tardíamente es similar (del orden del 30%). En cambio, cuando hay penetración no se aprecia revelación temprana, el 40% de los que revelan lo hacen con latencia intermedia y el 60% tardía.

Existe una relación significativa entre la frecuencia del abuso y la latencia de revelación ($\chi^2_{(2)}$= 8,719; *p*=0,01). Cuando el ASI ocurre sólo una vez, la mayoría de los casos revela tempranamente (46,6%); en cambio cuando el ASI ocurre más de una vez, la tendencia se invierte y la mayoría revela tardíamente (43,2%).

La existencia o no de antecedentes de que el niño o niña ha sido víctima de otros tipos de violencia, además del abuso sexual, no presenta una asociación estadísticamente significativa con la latencia de la revelación ($\chi^2_{(4)}$= 2,146; *p*=0,71). Pese a ello, se aprecia que cuando hay violencia física asociada, sólo el 14,3% revela tempranamente.

No se aprecia una diferencia clara en la proporción de casos que revelan de forma temprana, intermedia o tardía en relación a la edad del agresor ($\chi^2_{(4)}$= 2,239; *p*=0,69).

Por último, la mayor proporción de niños revela con una latencia intermedia o tardía, independientemente del agente que escojan para ello ($\chi^2_{(8)}$= 8,528; *p*=0,38).

Caracterización del ASI detectado de forma temprana, intermedia o tardía

La tabla 3 muestra las características del ASI detectado de forma temprana (n=34), intermedia (n=46) o tardía (n=31).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

Tabla 3. *Caracterización de abuso sexual infantil Detectado de forma temprana, intermedia y tardía.*

		Detección Temprana	Detección Intermedia	Detección Tardía	Total
Sexo niño	Femenino	24 (38,1%)	19 (30,2%)	20 (31,7%)	63
	Masculino	10 (20,8%)	27 (56,3%)	11 (22,9%)	48
Edad niño	2 a 5 años	7 (25,9%)	14 (51,9%)	6 (22,2%)	27
	6 a 7 años	16 (33,3%)	16 (33,3%)	16 (33,3%)	48
	8 a 9 años	11 (30,6%)	16 (44,4%)	9 (25%)	36
Contexto del ASI	Intrafamiliar	21 (25,3%)	35 (42,2%)	27 (32,5%)	83
	Extrafamiliar	13 (48,1%)	11 (40,7%)	3 (11,1%)	27
Tipo de ASI	Sin penetración	30 (30,9%)	41 (42,3%)	26 (26,8%)	97
	Con penetración	4 (28,6%)	5 (35,7%)	5 (35,7%)	14
Frecuencia ASI	Una vez	24 (75%)	5 (15,6%)	3 (9,4%)	32
	Más de una vez	8 (12,1%)	31 (47%)	27 (40,9%)	66
Violencia asociada al ASI	Sin antecedentes de violencia	15 (41,7%)	16 (44,4%)	5 (13,9%)	36
	Emocional	19 (31,7%)	22 (36,6%)	19 (31,7%)	60
	Física	0 (0%)	8 (53,3%)	7 (46,7%)	15
Edad agresor	Menor edad inimputable	14 (35,9%)	17(43,6%)	8(20,5%)	39
	Menor edad Imputable	3(50%)	3(50%)	0(0%)	6
	Mayor de edad	17(26,6%)	26(40,6%)	21(32,8%)	64
Agente develación	Madre	23 (40,3%)	21 (36,8%)	13 (22,8%)	57
	Padre	4 (57,1%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)	7
	Otro adulto red familiar-social	2 (11,8%)	11 (64,7%)	4 (23,5%)	17
	Agente institucional	3 (13%)	11 (47,8%)	9 (39,1%)	23
	Par	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	4

Nota: *los diferentes n se deben a datos perdidos.*

Los resultados muestran diferencias en la detección del abuso sexual en niños y niñas ($\chi^2_{(2)}$= 7,886; *p*= 0,02). Mientras que en las niñas, el mayor porcentaje de los casos es detectado tempranamente (38,1%), en el caso de los varones la mayoría es detectado con una latencia intermedia (56,3%)

A nivel de los grupos etarios no se observan diferencias significativas en relación a la latencia de la detección ($\chi^2_{(4)}$= 2,783; *p*= 0,56). En niños y niñas de todas las edades la tendencia es que los casos de detecten con una latencia intermedia. Por otro lado se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la latencia de detección en casos de abuso intrafamiliar y extrafamiliar ($\chi^2_{(2)}$= 6,877; *p*= 0,03). En la mayoría de casos de abuso intrafamiliar la detección se produce con latencia intermedia (42,2%), en cambio en los casos de abuso extrafamiliar la detección tiende a ser temprana (48,1%)

Sobre el tipo de ASI, no existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(2)}$= 0,497;

p=0,30) en la latencia de la detección en casos de abuso con y sin penetración. Respecto a la frecuencia del ASI, cuando éste ocurre sólo una vez, la mayoría de los casos son detectados tempranamente (75%), en cambio cuando el ASI ocurre más de una vez, la mayoría de los casos son detectados con una latencia intermedia (47%). Esta diferencia es estadísticamente significativa ($\chi^2_{(2)}$= 38,859; *p*=0,00).

Cuando no hay antecedentes de polivictimización, la mayoría de los casos son detectados tempranamente (41,7%) o de forma intermedia (44,4%), en cambio cuando hay antecedentes de violencia física asociada, ningún caso es detectado tempranamente y la mayoría son detectados de forma intermedia (53,3%) o tardía (46,7%). La relación entre polivictimización y latencia es estadísticamente significativa ($\chi^2_{(4)}$= 11,694; *p*=0,02).

No se aprecia una diferencia clara en la proporción de casos detectados de forma temprana, intermedia o tardía en relación a la edad del agresor ($\chi^2(4)$= 4,606; *p*=0,33).

Respecto al agente de detección, los datos no muestran una relación entre el agente de detección y latencia ($\chi^2_{(8)}$= 13,848; *p*=0,69). No obstante, se observa que tanto las madres, los padres y los pares detectan mayoritariamente el ASI con una latencia temprana (40,3%; 57,1%; 50%). En cambio, otros adultos de la red familiar o social del niño y los agentes institucionales tienden a detectar el ASI con una latencia intermedia (64,7% y 47,8% respectivamente).

4. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo describir las características del ASI cuando es revelado y detectado. En términos generales, los resultados muestran que en la mayoría de los participantes el abuso fue detectado, lo que nos lleva a considerar la importancia de fortalecer la preparación de los adultos en el desarrollo de estrategias de prevención (detección precoz), sin dejar de lado el apoyo a los mismos respecto de acoger las revelaciones que realizan los niños y niñas. De esta manera, se requiere integrar en el diseño e implementación de las estrategias preventivas una mayor especificidad en términos de la población a la cual está dirigida, considerando el tramo etario de los niños y niñas, su género, y las figuras adultas de cuidado primario a las cuales se orientan.

Los hallazgos del presente estudio muestran que mientras la proporción de niñas que revela el ASI es similar a la de casos detectados, en los niños la proporción de casos revelados es inferior a la de detectados. Aunque esta diferencia es sólo marginal en términos estadísticos, esto podría explicarse debido a la existencia de creencias sociales asociadas a las consecuencias de este tipo de agresiones en el género masculino, tales como que los niños varones agredidos serán homosexuales (Paine & Hansen, 2002, Priebe & Svedin, 2008), creencias que podrían llevar a los varones a no revelar el abuso sufrido. Asimismo, se aprecia que la detección temprana es más frecuente en las niñas que en los niños, lo cual podría asociarse a la mayor sensibilidad que existe a nivel social respecto a la victimización femenina, incidiendo en su visibilidad. Por lo anterior, el diseño de las estrategias preventivas en ASI debiera incorporar la revisión de los estereotipos de género y cómo estos participan de la visibilidad del ASI en la sociedad.

En el presente estudio se aprecia que sólo un tercio de las niñas y niños revela de forma temprana. Esto es coherente con lo encontrado en estudios previos que describen que los niños y niñas tienden a revelar el abuso de forma tardía o incompleta, o revelar y retractarse, o revelar de manera progresiva (London, Bruck, Ceci & Shuman, 2005). Esto nos lleva a enfatizar la necesidad de que las estrategias de prevención del ASI se orienten a conseguir una develación más temprana, que reduzca la cronicidad de estas experiencias y sus consecuencias asociadas. Este aspecto resulta central, a la hora de considerar que es una tarea pendiente el diseñar estrategias de detección precoz del ASI y profundizar en los aspectos específicos que pudieran estar asociados a este tipo de revelación, de manera de favorecerla en la población infantil.

Por otra parte, se aprecia que a medida que los niños y niñas van creciendo, el porcentaje de revelación aumenta. Esto es coincidente con lo que se ha encontrado en la revisión de estudios previos (Collings, Griffiths & Kumalo,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

2005, London et al., 2005, Paine & Hansen, 2002, Sorensen & Snow, 1991). En ellos, las diferencias relacionadas con la edad se atribuyen a la etapa evolutiva. Por ejemplo, se entiende que se realicen revelaciones más vagas en preescolares en comparación con aquellos en etapa escolar que revelan de manera más completa debido a que tienen mayor desarrollo del lenguaje. En este sentido, cabe destacar que el porcentaje de revelación en los preescolares pudiese estar subvalorado en el estudio, dado que pudiese ser que los preescolares sí revelen, pero con recursos expresivos distintos a la verbalización, lo que dificulta la comprensión de los adultos de tales claves de la comunicación infantil. Este interesante aspecto debiera ser estudiado con mayor detención en futuras investigaciones.

Si bien la diferencia no es estadísticamente significativa, se aprecia que a mayor edad, mayor también es el tiempo que demoran los niños en revelar el ASI. Esto plantea el desafío de generar para estos niños instancias específicas donde puedan referir lo que les está sucediendo en forma más temprana, que estén ajustadas a sus características y cuya respuesta sea oportuna.

Respecto al contexto de ocurrencia del ASI, los datos muestran que en casos de ASI intrafamiliar, la revelación es menos frecuente que la detección, a diferencia de los casos de ASI extrafamiliar. Si bien las diferencias en este aspecto en este estudio no fueron estadísticamente significativas, probablemente debido al tamaño de la muestra, se aprecia que en los casos de ASI intrafamiliar la detección se produce con una mayor latencia que en el caso del ASI extrafamiliar, existiendo en este aspecto diferencias estadísticamente significativas. Estos datos coinciden con los hallazgos que han reportado en estudios previos (Kogan, 2004, London et al., 2005, Paine & Hansen, 2002, Priebe & Svedin, 2008), en donde estas diferencias se comprenden desde las dinámicas abusivas en la agresión intrafamiliar (ambivalencia afectiva hacia el agresor, sentimientos de culpa), así como desde las potenciales consecuencias negativas que la víctima visualiza en la familia a partir de la revelación (Kogan, 2004). De este modo, se hace pertinente desarrollar estrategias de prevención y detección temprana diferenciadas para el ASI intra y extrafamiliar, considerando el contexto intrafamiliar como un contexto que le otorga mayor complejidad a las distintas formas de develación y que por tanto obliga a un enfrentamiento específico en materia de prevención.

Por su parte, no se apreciaron diferencias significativas en la proporción de casos de abuso con penetración y sin penetración que revelaron el ASI o en que éste fue detectado, ni tampoco en la latencia con que se produce la develación. Esto indica que las dinámicas asociadas a la develación del abuso no dicen relación únicamente con el grado de afectación física implicada en el ASI si no que con una serie de factores vinculados al significado que cada víctima le da a su experiencia. En este sentido, debería integrarse tanto en las estrategias preventivas como en las interventivas, además del criterio eventual de la implicación física de los hechos, las variables asociadas a la edad y el género antes mencionadas.

La relación entre frecuencia del ASI y el tipo de develación no fue estadísticamente significativa, no obstante los datos muestran que en la medida que el abuso ocurre con mayor frecuencia, el porcentaje de revelación es un 10% menor. Cabe mencionar el interés clínico de este resultado y la necesidad de ser tenido en cuenta a la hora de planificar estrategias de abordaje preventivo del ASI, tal como ha sido planteado en investigaciones previas (Hershkowitz, Lanes & Lamb, 2007, Kogan, 2004).

Sumado a lo anterior, los hallazgos del presente estudio indican que cuando el ASI ocurre más de una vez, la revelación y la detección tienden a realizarse de forma tardía, presentando diferencias estadísticamente significativas, lo que podría tener relación con la mayor implicación psicológica de los niños expuestos a más de un episodio de ASI. Como lo señala San Martín (2005): “cuanto más crónico e intenso es el abuso, mayor es el desarrollo de un sentimiento de indefensión y vulnerabilidad” (p. 105) lo que podría afectar el sentido de autoeficacia del niño para revelar. También destaca lo descrito por Perrone y

Nannini (1997) respecto de la compleja vivencia de abuso sexual progresivo, donde el abusador gradualmente va adquiriendo un dominio psicológico de su víctima que le impide a ésta romper con la relación abusiva y revelar lo sucedido.

Una tendencia similar se aprecia al analizar la polivictimización. Aunque no se presentaron diferencias significativas, los resultados señalan que cuando hay violencia física asociada, la mayoría de los niños y niñas revela tardíamente, lo cual reviste relevancia clínica necesaria de considerar. Esta importancia se constata al analizar la latencia de la develación, observándose diferencias estadísticamente significativas que confirman una mayor latencia en la detección cuando hay maltrato físico asociado. Esto podría asociarse a los procesos de mayor implicación e invasión física y simbólica de los traumas corporales descritos por Stupiggia (2010), quien señala que los abusos constituyen un ataque masivo a la persona en su sentido de integridad corporal, lo que se complejiza al entenderlo como un trauma relacional, constituyendo un tipo particular de traumatización altamente invasiva que puede generar trastornos disociativos severos; así como el fenómeno de indefensión aprendida de Seligman (1986), desde donde se comprende que la exposición repetida a situaciones que el sujeto percibe como incontrolables, generan déficit en la iniciación de respuestas voluntarias, en el aprendizaje de control de una consecuencia asociada a la conducta, e impacto emocional como temor, ansiedad y depresión.

Por su parte, los datos del presente estudio indican que la edad del agresor no es una variable relevante a la hora de diferenciar el tipo de develación y su latencia. En este sentido, pareciera ser que para los niños y niñas abusados sexualmente lo que marca su proceso de develación no tiene que ver con la edad de su agresor. Lo abusivo de la experiencia radicaría en otras variables críticas, en relación a la posibilidad de develación temprana, siendo la sensación de amenaza, la implicación psicológica, el temor a las secuelas de la develación, u otros aspectos los que afectan el proceso de develar, más allá de la edad objetiva de la figura de agresión.

En relación al agente de develación, se aprecia que es la madre la figura que destaca, seguida de los agentes institucionales y de los adultos significativos de las niñas y niños. En una menor frecuencia aparece el padre y los pares, tanto en el caso de la revelación como en el caso de la detección. Además, las madres, los padres y los agentes institucionales actúan más frecuentemente como agentes de detección que como agentes de revelación. En cambio, en el caso de los otros adultos significativos de la red familiar y social, y en el caso de los pares, el porcentaje de revelación es similar al porcentaje de detección.

Coincidentemente, en otros estudios se observan diferencias respecto de la persona a quien los niños y niñas dirigen la revelación, tendiendo a efectuarla hacia figuras de cuidado primaria (Kogan, 2004, London et al., 2005, Priebe & Svedin, 2008). La figura de la madre por su parte, ha concentrado la atención en diversos estudios (Peñaranda & Quiroz, 2009, Sinclair & Martínez, 2006), dando cuenta de la importancia de este agente no sólo en relación a la develación del ASI, sino también en relación al acompañamiento de los procesos interventivos reparatorios. Es por ello, que complementario a la tendencia a la profesionalización de las estrategias de prevención, como se describió en la introducción de este artículo, es necesario el diseño de programas preventivos que se enfoquen en la preparación de las madres para favorecer la detección del ASI; del mismo modo, incorporar con mayor fuerza a la figura del padre e integrar a otros agentes a quienes no se orientan habitualmente ninguna de las estrategias de prevención, pero que pudieran constituirse en figuras escogidas por algunos niños y niñas para confiar este tipo de experiencias, particularmente los pares.

Junto a lo anterior, se aprecia que la mayor proporción de niños y niñas revela con una latencia intermedia o tardía, independientemente del agente que escojan para ello. Respecto a esto, se observa mayor tardanza en la revelación en niños y niñas cuando perciben mayor responsabilidad o temen consecuencias negativas hacia otros (Goodman-Brown, Edelstein, Goodman, Jones & Gordon, 2003). Echeburúa y

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14126230215

Guerricaechevarría (2000) plantean que entre los factores que pueden explicar los motivos de esta ocultación por parte de la víctima, se encuentra el temor a no ser creído o ser acusado de seducción, junto con el miedo a destrozar la familia o a las represalias del agresor. En este sentido, los programas de detección temprana debieran orientarse a disminuir en los niños y niñas la culpa o temor a las consecuencias para favorecer la revelación temprana, enfatizando los roles y responsabilidades de la experiencia abusiva, otorgando mensajes claros y etariamente diferenciados en relación a los contextos protectores y los agentes de protección, de manera de disminuir los temores y culpabilizaciones presentes en los niños y niñas víctimas de ASI.

Pese a la importancia de estos resultados, es necesario mencionar al menos tres limitaciones del estudio que deben ser tomadas en cuenta a la hora de aplicar sus hallazgos en el campo práctico. Primero, se debe dejar presente que la muestra del estudio no representa a la totalidad de casos de ASI. Al trabajar exclusivamente con una muestra de niños y niñas que se encuentran en proceso de intervención reparatoria se deja fuera la cifra negra donde el ASI no es develado públicamente. Esta limitación, compartida con la gran mayoría de los estudios en el área, deja abierto el desafío de los futuros estudios de acceder a esa población. Segundo, dado que los datos respecto al proceso de develación fueron proporcionados por el equipo tratante y no por el niño o niña directamente, la información pudiera estar afectada por sesgos del evaluador. Si bien esto se fundamenta en razones prácticas (dada la edad de los participantes) y éticas (disminución del riesgo de revictimización asociado a preguntas referidas al ASI) puede afectar la precisión de los datos. Tercero, el reducido tamaño de la muestra puede estar influyendo en la ausencia de significación estadística de algunas de las variables estudiadas.

Se sugiere que los futuros estudios aumenten sus esfuerzos por trabajar con muestras más amplias y representativas de niños y niñas que han sido víctimas de ASI que permitan acceder a aquellos casos no conocidos por el sistema jurídico proteccional. Una alternativa para ello es realizar encuestas de victimización directamente a la población general de niños y niñas (con los desafíos éticos que ello implica) o bien estudiar el fenómenos de forma retrospectiva con adolescentes y/ o adultos. Sería interesante también repetir este tipo de estudios cada 5 ó 6 años para evaluar el efecto de la política pública en materia de promoción de develación temprana del ASI. Complementario a lo anterior, se sugiere la realización de estudios cualitativos que permitan profundizar en los hallazgos del presente trabajo. Por último, es relevante conocer cómo influye la latencia de la develación en el desarrollo de sintomatología post abuso y en el éxito de la intervención reparatoria.

Estos resultados aportan a la comprensión de la complejidad del ASI y dejan planteados desafíos a nivel de la investigación, del diseño de la política pública y de la intervención interdisciplinaria para los diferentes tipos de víctima.

Lista de referencias

Arredondo, V. (2001) *Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil*. Viña del Mar: Paicabi.

Arriagada, M. & Thiers, M. (2005). *Diseño, implementación y validación de una Intervención psicoeducativa grupal para padres no agresores de niños víctima de abuso sexual.* Tesis para optar al título de Psicólogo, Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.

Arzobispado de Santiago (2012). *El cuidado de nuestras niñas, niños y adolescentes, prevención del abuso sexual en el ambiente escolar.* Santiago de Chile: Arzobispado de Santiago. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201210121658380.prevencion_abusos.pdf

Capella, C. (2010). Develación del abuso sexual en niños y adolescentes: un artículo de revisión. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, 21 (1), pp. 44-56.*

Collings, S., Griffiths, S. & Kumalo, M. (2005). Patterns of disclosure in child sexual abuse. *South African Journal of Psychology, 35 (2), pp. 270-285. Doi: 10.1177/008124630503500207*

Echeburúa, E. & Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel.

Echeburúa, E. & Guerricaechevarría, C. (2005). Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil. En J. Sanmartín (ed.) *Violencia contra los niños,* (pp. 86-112). Barcelona: Ariel.

Finkelhor, D. (1993a). Abuso sexual: análisis de los conocimientos actuales. En II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. *Libro de actas,* (pp. 205-219). Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Finkelhor, D. (1993b). Evaluación de programas de prevención del abuso sexual: problemas e investigaciones. En II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. *Libro de actas,* (pp. 401-418). Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Fundación Integra (2009). *Maltrato y Abuso Sexual Infantil. Estrategias de protección para niños y niñas vulnerados en sus derechos*. Recuperado de: http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2012/NOVIEMBRE/maltratoyabusosexualinfantilintegra.pdf

Goodman-Brown, T., Edelstein, R., Goodman, G., Jones, D. & Gordon, D. (2003). Why children tell: a model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 27, pp. 525-540. Doi: 10.1016/S0145-2134(03)00037-1*

Hershkowitz, I., Lanes, O. & Lamb, M. (2007). Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents. *Child Abuse & Neglect, 31, pp. 111-123. Doi:10.1016/j.chiabu.2006.09.004*

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2009). *Protocolo detección e intervención en situaciones de maltrato infantil, Chile*. Santiago de Chile: Junji. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2012/NOVIEMBRE/ProtocolodeBuenTrato.pdf

Kogan, S. (2004). Disclosing unwanted sexual experiences: Results from a national sample of adolescent women. *Child Abuse & Neglect. 28, pp. 147-165. Doi: 10.1016/j.chiabu.2003.09.014*

London, K., Bruck, M., Ceci, S. & Shuman, D. (2005). Disclosure of child sexual abuse: What does the research tell us about the ways that children tell? *Psychology, Public Policy and Law, 11 (1), pp. 194-226. Doi: 10.1037/1076-8971.11.1.194*

Martínez, J. (2000). Prevención del Abuso Sexual Infantil: Análisis crítico de los programas educativos. *Psykhe, 9 (2), pp. 63-74.*

Ministerio de Educación (2012). *Orientaciones para la Implementación de un Programa de Sexualidad, Afectividad y Género*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil. Guía para la elaboración de un protocolo de actuación en establecimientos educacionales.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (s/f). A*buso Sexual en Niños y Adolescentes. Prevenir, Proteger y Acoger*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201210111624380.Triptico_abuso_sexual_infantil.pdf

Ministerio de Justicia (2012). *Segundo marco para la acción contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes 2012-2014*. Recuperado de: http://www.minjusticia.gob.cl/media/2013/04/2do-marco-16-8-2012-1.pdf

Ministerio de Justicia (s/f). *Guía educativa prevención del abuso sexual a niños y niñas del Ministerio de Justicia.* Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201206221549390.guia_educativa_abuso_sexual.pdf

Ministerio de Salud & Unicef (2011). *Guía clínica. Atención de niños, niñas y*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 385-399, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14126230215

*adolescentes menores de 15 años víctimas de abuso sexua*l. Recuperado de: http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=357

Paine, M. & Hansen, D. (2002). Factors influencing children to self-disclose sexual abuse. *Clinical Psychology Review, 22, pp. 271-295. Doi: 10.1016/S0272-7358(01)00091-5*

Peñaranda, F. & Quiroz, M. I. (2009). Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7, (2), pp. 1027-1053.*

Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 29, pp. 328-338. Doi: 10.1016/j.cpr.2009.02.007*

Perrone, R. & Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional.* Barcelona: Paidós.

Priebe, G. & Svedin, C. G. (2008). Child sexual abuse is largely hidden from the adult society: An epidemiological study of adolescents' disclosures. *Child Abuse & Neglect. 32, pp. 1095-1108. Doi: 10.1016/j.chiabu.2008.04.001*

San Martín, J. (2005). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.

Seligman, M. E. P. (1986). *Indefensión: En la depresión, el desarrollo y la muerte.* Madrid: Debate.

Sename (2014). *Nuestra Institución, Misión y Objetivos*. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1

Sinclair, C. & Martínez, J. (2006). Culpa o Responsabilidad: Terapia con madres de niñas y niños que han sufrido abuso sexual. *Psykhe, 15 (2), pp. 25-35.*

Smith, M. & Bentovim, A. (1994). *Sexual abuse*. En M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov, (eds.) *Child and adolescent psychiatry*. London: Blackwell Science.

Sorensen, T. & Snow, B. (1991). How children tell: The process of disclosure in child sexual abuse. *Child Welfare, 70 (1), pp. 3-15.*

Stupiggia, M. (2010). *El Cuerpo Violado*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Unicef (2006). *Niños, Niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales, en el marco de la reforma procesal penal: Informe Final.* Recuperado de: http://www.Unicef.cl/archivos_documento/173/Informe%20final.pdf

Unicef (2009). *Programa de Prevención del Abuso Sexual Infantil "Mi Sol"*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=326

Referencia para citar este artículo: Bunge, E. L., Maglio, A. L., Carrea, G. & Entenberg, G. (2016). Satisfacción y Tipo de Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 401-415.

Satisfacción y Tipo de Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes*

Eduardo L. Bunge**
Profesor Palo Alto University, Estados Unidos.

Ana L. Maglio****
Profesora Universidad Favaloro, Argentina.

Gabriela Carrea*****
Profesora Universidad Favaloro, Argentina.

Guido Entenberg******
Profesor Palo Alto University, Estados Unidos.

Artículo recibido en marzo 27 de 2015; artículo aceptado en junio 25 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *La satisfacción del usuario (SU) es actualmente considerada un factor importante en la evaluación de la calidad de los servicios de salud mental. No obstante, no ha sido todavía investigada en gran medida en los servicios de salud mental para niños, niñas y adolescentes (SSMNA). Nuestro objetivo en este estudio fue conocer el grado de satisfacción percibida por usuarios que recibieron atención en tres SSMNA privados de Buenos Aires, cada uno con una orientación teórica distinta. Utilizamos como instrumentos, cuestionarios de auto-informe que nos proveyeron datos para un análisis cuantitativo y cualitativo. Hallamos que los padres y madres que llevaron a sus hijos o hijas a los servicios de orientación cognitiva o sistémica, refirieron niveles de satisfacción similares entre sí y un mayor grado de satisfacción que los padres y madres cuyos hijos e hijas recibieron tratamiento psicodinámico.*

Palabras clave: Satisfacción del usuario, salud mental, niños y niñas, adolescentes, padres y madres, orientación teórica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Satisfaction with and types of mental health services for children and adolescents

• ***Abstract (analytical):*** *User satisfaction (US) is currently considered an important factor in the assessment of the quality of mental health services. However, it has not yet been researched extensively in the area of child and adolescent mental health services (CAMHS). The aim of this study*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se basa en la investigación "Satisfacción de los Usuarios con los Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes Desde la Perspectiva del Paciente y el Cuidador" realizada por el Dr. Eduardo Bunge para su tesis doctoral entre el 1 de Julio 2010 y el 30 septiembre de 2012. Área: Psicología; Subárea: Psicología.

** Psicólogo de la Universidad de Buenos Aires, Doctor en Psicología de la Universidad de Palermo. Associate Profesor Palo Alto University; Director Fundación Equipo de Terapia Cognitiva con Niños y Adolescentes. Correo electrónico: ebunge@paloaltou.edu

*** Psicóloga de la Universidad de Buenos Aires, Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta en Evaluación Psicológica en Universidad Favaloro. Correo electrónico: anamaglio@yahoo.com

**** Psicóloga de la Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Psicología Clínica. Universidad Favaloro. Correo electrónico: gabrielacarrea@etci.com.ar

***** Psicólogo de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: entenberg@hotmail.com

*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

was to identify the level of satisfaction perceived by users who received treatment at three private CAMHS in Buenos Aires, each with a different theoretical orientation. Self-report questionnaires that provided data for quantitative and qualitative analysis were used as instruments. It was found that parents who brought their children to the services that provide cognitive or systemic orientation reported similar levels of satisfaction with the services and a higher level of satisfaction than parents whose children received psychodynamic treatment.

Key words: User satisfaction, mental health, children, adolescents, parents, theoretical orientation (Social Science Unesco Thesaurus).

Satisfação e tipo de serviços de saúde mental para crianças e adolescentes

• ***Resumo (analítico):*** *Atualmente, a satisfação do usuário (SU) é considerada um fator importante na avaliação da qualidade dos serviços de saúde mental. Porém, ainda não tem sido pesquisada em profundidade nos serviços de saúde mental para crianças e adolescentes (SSMCA). O objetivo deste estudo foi conhecer o grau de satisfação percebida por usuários que receberam atenção em três SSMCA privados de Buenos Aires, cada um com uma orientação teórica diferente. Como instrumentos, foram utilizados questionários autoinformativos que reuniram dados para uma análise quantitativa e qualitativa. Constatou-se que os pais que levaram seus filhos e filhas nos serviços de orientação cognitiva ou sistêmica tiveram níveis de satisfação semelhantes entre si e um maior grau de satisfação do que os pais cujos filhos e filhas receberam tratamento psicodinâmico.*

Palavras-chave: satisfação do usuário, saúde mental, crianças, adolescentes, pais e mães, orientação teórica (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Introducción

La evaluación de la satisfacción del usuario (SU) se ha vuelto un elemento esencial para quienes evalúan la calidad de los servicios de salud mental en general. En el campo de los servicios de salud mental para niños y adolescentes (SSMNA) es más reciente y se la ha investigado en menor medida, a pesar del amplio reconocimiento de la importancia de la promoción y prevención de la salud mental en esta población. En este ámbito existe una brecha importante entre las necesidades de los usuarios y los recursos disponibles (Belfer, 2008). Sobre todo en los países de bajos y medianos recursos donde vive el 90% de los niños y adolescentes de la población mundial, y sin embargo solo un 10% de los estudios en SSMNA se realizan en dichos países (Kieling et al., 2011).

La SU consiste en una medida subjetiva, definida como el grado de congruencia que existe entre las expectativas del usuario de una atención ideal en salud y la percepción que tiene del servicio que recibió (Arenas, Fuentes & Campos, 1993, Guzmán del Río, 1986). La experiencia del usuario del servicio de salud se ha vuelto una fuente de información esencial acerca de la calidad del servicio que se está proveyendo (Commission for Health Improvement, 2004), pero la evaluación de la SU en SSMNA es más reciente y no ha sido estudiada extensamente aun (Biering, 2010). La importancia de evaluar la SU radicaría en que es una medida de bajo costo económico para generar oportunidades de cambio en los SSMNA (Bunge, Maglio, Musich & Savage, 2014), sobre todo en contextos donde las investigaciones de eficacia son costosas y escasas.

La evaluación de la SU se relaciona con una serie de beneficios potenciales. Está asociada al uso subsecuente de los servicios, la adherencia al tratamiento y con los resultados clínicos y sociales del servicio (Fitzpatrick, 1993, Mahin, Attari & Mokhtari, 2004); los pacientes satisfechos suelen mostrarse más predispuestos a seguir las recomendaciones médicas y terapéuticas y, por tanto, a mejorar su salud (Williams, 1994); a cumplir con futuras citas (Linder-Pelz, 1982); serviría como indicador

*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

de la adecuación de los servicios que se están brindando (Rey, O'Brien & Walter, 2002), e incluso se observó un proceso de mejora de la calidad de un SSMNA comunitario mediante un estudio que evaluó las áreas de insatisfacción identificadas por los usuarios (Stallard, 2001).

La SU con los SSMNA distingue dos dimensiones, satisfacción con el acto médico y satisfacción con el entorno (Brown, Ford, Deighton & Wolpert, 2014). La comparación de la SU entre distintos SSMNA puede ser compleja, debido a la cantidad de elementos que pueden variar de un servicio a otro (tipo y cantidad de servicios, población que asiste, orientación teórico-práctica, duración de la atención, etc). Si bien diversos estudios observaron diferencias en la SU según el tipo de servicio (Brown et al., 2014, Graves, 2005, Heflinger, Sonnichsen & Brannan, 1996, Camhs Outcome Resarch Consortium, 2011); otros reportaron escasas relaciones entre variables del servicio y SU (Bjørngaard, Wessel, Osborg & Hanssen-Bauer, 2008, Lebow, 1983, Ruggeri, 1994, Williams, 1994).

Los estudios que hallaron diferencias en la SU entre SSMNA reportan datos relevantes para el diseño de los SSMNA. Heflinger et al. (1996) reportaron que con pacientes ambulatorios, a mayores niveles de recursos, mayores niveles de SU. Graves (2005) reportó que cuanto más perciben el niño y su familia que los servicios se centraban en ellos, y que eran sensibles culturalmente, mayor era el nivel de SU y, un año más tarde, se observaron tasas menores de comportamientos internalizadores y externalizadores en los niños. Graves (2005) sostiene que si el niño y la familia establecen un adecuado *raport* con el servicio gracias a la individualización del mismo, es posible que mejore la adherencia del usuario; y de este modo lograr mejorías en el tratamiento. Measelle, Weinstein y Martínez (1998) observaron que a mayor frecuencia de contacto, mayor SU de los padres. Una característica del servicio que puede afectar negativamente la SU es la duración de las listas de espera. Bjørngaard et al. (2008) observaron que el tiempo de espera se asoció negativamente con el resultado del tratamiento y la satisfacción de los padres, lo cual enfatiza la importancia de reducir los tiempos de espera para mejorar los resultados de los servicios.

Dentro de los estudios que no hallaron diferencias entre SSMNA, tal vez el más relevante sea el de Bjørngaard et al. (2008), quienes no hallaron diferencias en la SU de los padres que asistían a 49 diferentes SSMNA en Noruega. Si bien incluyeron un número significativo de SSMNA puede que la falta de diferencias se deba a que dichos servicios sean más homogéneos que los SSMNA de contextos tales como el de los países en desarrollo (por ejemplo: Argentina).

A pesar de los aportes que los estudios sobre SU en SSMNA podrían representar, son escasos en el contexto latinoamericano y local. Esto representa un bache significativo en el conocimiento de la perspectiva de los usuarios y consecuentemente limita la posibilidad de generar cambios positivos en los SSMNA. Previamente, los autores realizaron dos estudios en dicho contexto. El primero observó que los padres reportaron niveles mayores de SU que sus hijos (niños o adolescentes); los niños y adolescentes reportaron niveles similares de SU entre sí; y los jóvenes que reportaban problemas de conducta e hiperactividad y sus padres, refirieron niveles menores de SU que los jóvenes que consultaban por otro tipo de dificultades (Bunge et al., 2014). En el segundo estudio, Bunge et al. (2014) reportaron que para los padres y los niños/as no había diferencias en el grado de SU según el género del terapeuta y del niño/a. En cambio, si observaron que los adolescentes varones que fueron atendidos por terapeutas varones, reportaban estar más satisfechos que los adolescentes varones atendidos por terapeutas mujeres. Las adolescentes mujeres, que se encontraban en tratamiento con terapeutas mujeres reportaron niveles de SU similares a la de los adolescentes varones en tratamiento con terapeutas varones y superior a la de adolescentes varones en tratamiento con terapeutas mujeres. Sin embargo no se realizaron estudios comparando el grado de SU según la orientación teórica del SSMNA. Consecuentemente se propuso conocer el grado de satisfacción percibida por los usuarios según la orientación teórica de tres SSMNA (cognitiva-conductual, sistémica y psicodinámica) de Buenos Aires, Argentina,

*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

donde coexisten diversos sistemas de salud (Moldavsky, Savage, Stein & Blake, 2011, Anderson, 2000).

El presente estudio se basa en dos aspectos: la satisfacción puede ser una medida alternativa a los estudios de eficacia, y la evidencia de la eficacia de la terapia cognitiva-conductual (Friedberg & McClure, 2002, Kendall, 2011, Weisz & Kazdin, 2010) y sistémica (Robbins, Horigian, Szapocznik & Ucha, 2010, en Weisz & Kazdin, 2010) es mayor a la de la terapia psicodinámica con niños y adolescentes (Summers, 2003). Por ello, se propuso como hipótesis que los padres, niños y adolescentes que reciben asistencia en un servicio de orientación cognitiva conductual o sistémica presentarán niveles de satisfacción mayores a quienes reciben asistencia en un servicio de orientación psicodinámica. Estas diferencias podrían deberse a que la SU es influenciada positiva y negativamente por aspectos específicos de los SSMNA. Adicionalmente, conocer dichos aspectos permitirían poder comprender mejor la SU y consecuentemente diseñar mejores servicios de salud mental. Por ello, se considera de suma relevancia preguntarse: ¿hay aspectos positivos, negativos o que desean agregar que puedan incidir en la SU? La utilización de una metodología de investigación mixta, cuali-cuantitativa permitirá generar conocimiento específico sobre las posibles diferencias halladas.

Método

Participantes

Participaron del estudio 382 sujetos en total, que conformaban 91 díadas padres/niños de 9 a 11 años de edad, 83 díadas padres/adolescentes de 12 a 18, y 34 padres/cuidadores que consultaban por cuestiones referidas a sus hijos (mayores de 4 años). El 67.5% de los niños (*X* edad = 9.8; D.E.= 1.15) y el 75.8% de los adolescentes (*X* edad = 14.6; D.E.= 2.1) eran varones.

Las características sociodemográficas y la frecuencia de participantes por servicio se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Características de la muestra según el SSMNA.*

	Cognitivo					Sistémico					Psicodinámico				
	N	%		X	DE	N	%		X	DE	N	%		X	DE
Padres (n=208)	87	42				72	34				49	23			
Adolescentes (n=83)	34	41	Edad	14.2	1.8	25	30	Edad	14.5	1.8	24	29	Edad	13.2	4.6
Sexo Masc.	25	75				15	60				13	59			
Niños (n =91)	25	27	Edad	9.92	2.2	42	46	Edad	9.66	1.8	24	26	Edad	6.71	4.3
Sexo Masc.	20	80				28	66.7				13	61.9			

Procedimiento

La participación en el estudio por parte de los sujetos fue anónima, voluntaria y no remunerada. Los instrumentos formaron parte de una batería de pruebas que se administraron con el propósito de obtener información acerca de la SU con los consultorios externos de tres SSMNA privados de orientación teórica cognitivo conductual, sistémica y psicodinámica cada uno. La tarea de distribución y recolección de los datos de los participantes de las tres muestras estuvo a cargo de personal administrativo de los servicios y de los terapeutas de los respectivos SSMNA. Se distribuyeron los cuestionarios a quienes prestaban su consentimiento. Los

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 401-415, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14127250615

instrumentos se distribuyeron en conjunto con el consentimiento informado en sobres cerrados según las recomendaciones del manual del Cuestionario de Experiencia con el Servicio (Attride-Stirling, 2003).

Instrumentos

El Cuestionario de Experiencias con el Servicio (CES): El CES (Attride-Stirling, 2003) consiste en una medida de auto-informe cuanti-cualitativo utilizado para medir la satisfacción de los usuarios con los SSMNA y los aspectos que valoran positiva o negativamente. La misma ha probado ser fiable en la distinción de diferencias entre SSMNA (Barber, Tischler & Healy, 2006, Brown et al., 2014). Existen tres versiones del CES: una para padres/cuidadores, una para niños de 9 a 11 años y otra para adolescentes de 12 a 18 años. Consta de 12 afirmaciones que evalúan cuantitativamente distintos aspectos vinculados a la satisfacción con los servicios de salud (por ejemplo, facilidades, equipo de trabajo, cuán bien tratado fue, confianza en el equipo de profesionales y satisfacción general con el servicio) que se evalúan en una escala Likert con tres opciones para determinar el grado de acuerdo y un puntaje máximo de 36. A su vez, cuenta con tres preguntas adicionales que invitan a respuestas abiertas escritas: ¿Qué fue realmente bueno acerca de la asistencia?, ¿Hubo algo que no le haya gustado o que sienta que necesita mejorar? Y ¿Hay algo más que quisiera decirnos respecto al servicio que recibió? que permiten una evaluación cualitativa de los servicios de salud mental recibidos. Asimismo, cuenta con una serie de preguntas que indagan variables socio demográficas: edad, sexo del niño, si posee certificado de discapacidad. En el ámbito local se realizó la adaptación lingüística y conceptual del CES, conforme al proceso de retrotraducción (Brislin, 1986, Brislin, Lonner & Thorndike, 1973); y se evaluó la confiabilidad de la prueba, observándose adecuados índices de consistencia interna (Bunge, 2012). En el presente artículo se presentan los datos del análisis cuantitativo y cualitativo de CES.

Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes

Todos los participantes asistían a un SSMNA privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la zona norte del Gran Buenos Aires. Los SSMNA incluidos en el estudio fueron tres. Uno de orientación cognitiva, otro de orientación sistémica y el restante de orientación psicodinámica. El servicio de orientación teórica cognitiva-conductual basa sus intervenciones en los desarrollos de Kendall (2011), Ollendick et al. (2009) y Friedberg y McClure (2005); el sistémico sigue el modelo de Terapia Breve del Mental Research Institute (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1995); y el psicodinámico se nutre de los desarrollos de Freud (1938), Lacan (1964) y Winnicott (1980).

Análisis de Datos

Los resultados se procesaron con el programa estadístico SPSS (Versión 15.0) para Windows. Se exploró la distribución de cada variable entre los grupos para seleccionar el tipo de procesamiento estadístico a utilizarse. Se observó que no podía asumirse una distribución normal en todas las variables para los distintos grupos de estudio (por medio de la prueba Kolmogorov-Smirnov) y que las varianzas de las mismas no eran homogéneas entre los grupos (por medio de la prueba de Levene). Por lo tanto, se compararon los grupos por medio de pruebas no paramétricas. Para el análisis de las diferencias entre el grado de SU entre quienes reciben tratamientos psicológicos cognitivo comportamental, sistémico, y psicodinámico se realizó la prueba de Kruskal-Wallis, para la muestra de padres, la de niños y la de adolescentes. Posteriormente para el grupo de padres se realizaron comparaciones por pares con la prueba U de Mann-Whitney.

Para el análisis de los aspectos que valoran como positivos, negativos o desean agregar los usuarios del SSMNA, se adoptó un análisis temático de tipo amplio, inductivo, semántico y esencialista de las respuestas brindadas por los sujetos a las preguntas abiertas del CES. Ello se realizó, de acuerdo a los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006). Los autores se

*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

familiarizaron con la información, generaron los códigos iníciales, buscaron los temas, y se los definió y nombró. Se transcribieron las respuestas brindadas en forma escrita por los sujetos, se leyeron y releyeron las mismas y se tomó nota de las ideas que surgieron. En una primera aproximación se generaron numerosos temas, luego se realizó una revisión de los mismos y se decidió eliminar aquellos que se superpusieran con otros temas generados. Posteriormente se calcularon las frecuencias de aparición de cada tema, para las tres muestras. Las categorías que presentaron una frecuencia menor al 2% se incluyeron dentro de la categoría otros. Finalmente, se evaluó el grado de acuerdo inter jueces con un juez externo en las categorías definidas para asegurar su confiabilidad. Se solicitó al juez que no tuvieran lectura previa sobre el tema, basándose en la posible utilidad del enfoque inductivo. Se le brindaron las categorías establecidas al juez y en forma ciega debió identificar cada respuesta dentro de las mismas; luego se estimó el grado de acuerdo según el coeficiente Kappa de Cohen.

Resultados

Satisfacción Según el SSMNA

Se observó que los padres que llevaron a sus hijos a diferentes servicios reportan niveles distintos de satisfacción entre sí ($\chi^2_{(2)} = 6.73$, $p < .05$). En cambio, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los niños ($\chi^2_{(2)} = 2.81$, $p = .25$), ni entre los adolescentes ($\chi^2_{(2)} = 1.96$, $p = .38$) que asistían a los diversos servicios (Ver Tabla 2). Al realizar comparaciones entre padres se observó que los padres que llevaron a sus hijos a un tratamiento sistémico o cognitivo refirieron un grado mayor de satisfacción que los padres que llevaron a sus hijos a un tratamiento psicodinámico (cognitivo vs. sistémico: $Z = -.63$, $p = .53$; cognitivo vs. psicodinámico: $Z = -1.96$, $p = .05$; sistémico vs. psicodinámico: $Z = -2.56$, $p < .05$).

Tabla 2. *Diferencias en satisfacción según tipo de tratamiento psicológico.*

Tipo de Servicio	Padres					Adolescentes					Niños			
	N	*M*	*Md*	*DE*		N	*M*	*Md*	*DE*		N	*M*	*Md*	*DE*
1	85	34.24	36	3.47		33	32.69	33	3.67		25	32.56	34	3.41
2	71	34.81	36	2.21		25	31.04	32	5.31		41	32.10	33	3.71
3	48	33.21	35	3.54		24	30.75	33	5.67		24	29.91	30	5.91

Nota: 1. Cognitivo; 2. Sistémico; 3. Psicodinámico. Se excluyeron los casos con datos faltantes.

Exploración de los Aspectos Valorados por los Usuarios Según el SSMNA

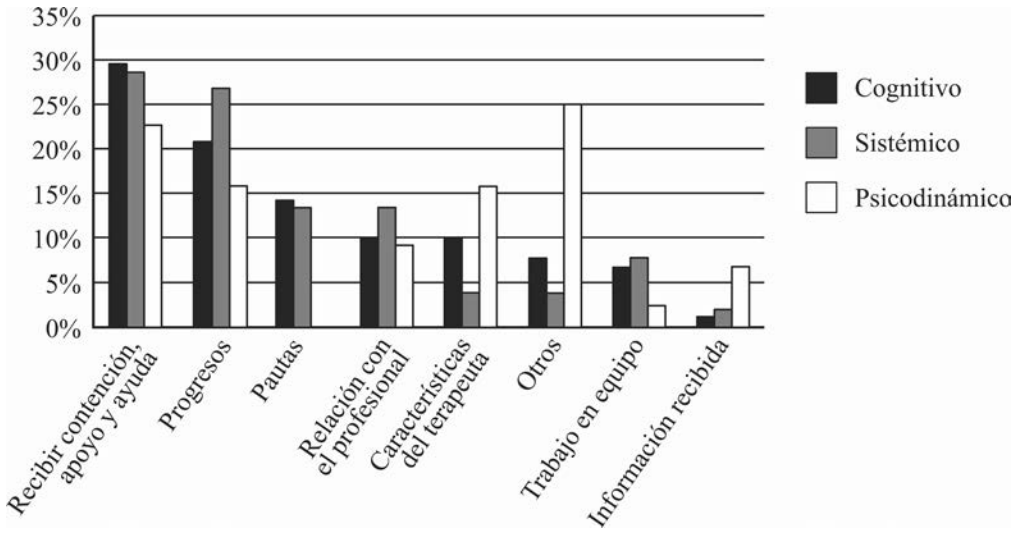
Se construyeron las categorías de Aspectos positivos, negativos y aspectos que desearían agregar los usuarios a los servicios a partir de las respuestas que brindaron los participantes a las preguntas abiertas del CES.

Aspectos valorados como positivos

Para las respuestas de los padres se identificaron 8 categorías (ver Gráfico 1 - Acuerdo inter jueces = .73); para los adolescentes se identificaron 7 categorías (ver Gráfico 2 - Acuerdo inter jueces = .81); y para los niños se identificaron 11 categorías (ver Gráfico 3 - Acuerdo inter jueces = .76). El grado de acuerdo para las tres muestras fue substancial (Landis & Koch, 1977).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 401-415, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14127250615

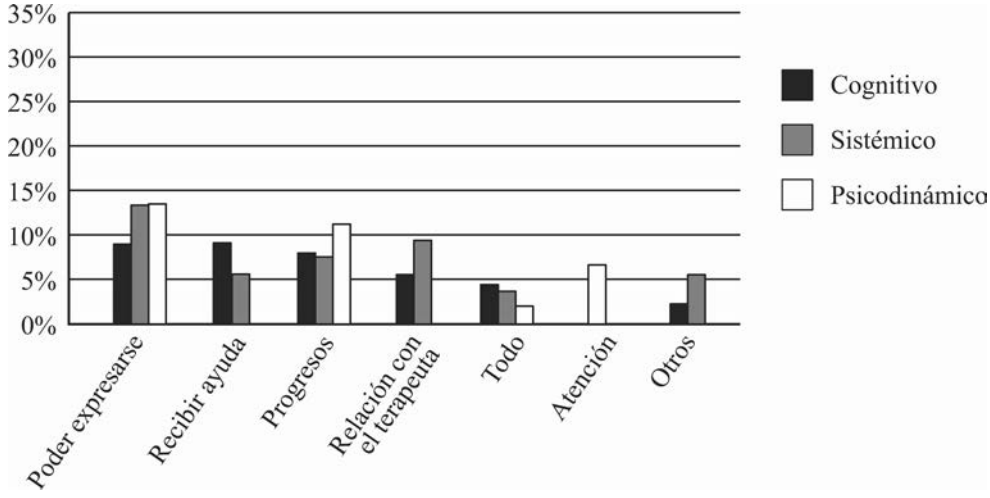
Gráfico 1. Aspectos positivos padres



Algunos ejemplos de las respuestas de los padres que conformaron cada categoría dentro de los aspectos positivos fueron: "Contención/apoyo/ayudado" (ej.: "me sentí tranquilo y apoyado por el profesional a cargo"); "Progresos" (ej.: "se empezaron a notar cambios al poco tiempo, gradualmente se fueron superando los problemas"); y "Pautas" (ej.: "los consejos y pautas que me brinda la profesional para mejorar las dificultades de conducta que tiene mi hijo").

Se observa que para los padres las categorías de "Recibir contención, apoyo y ayuda" y "Progresos" fueron, respectivamente, la primera y la segunda más mencionadas en cada servicio, siendo que específicamente en los servicios cognitivo y sistémico ambas obtuvieron un porcentaje de comentarios superior al 20%. También en estos dos servicios la categoría "Pautas" obtuvo porcentajes superiores al 10%, mientras que no fue mencionada en el servicio psicodinámico, donde "Características del terapeuta" obtuvo puntajes superiores a los de los otros dos servicios.

Gráfico 2. Aspectos positivos adolescentes

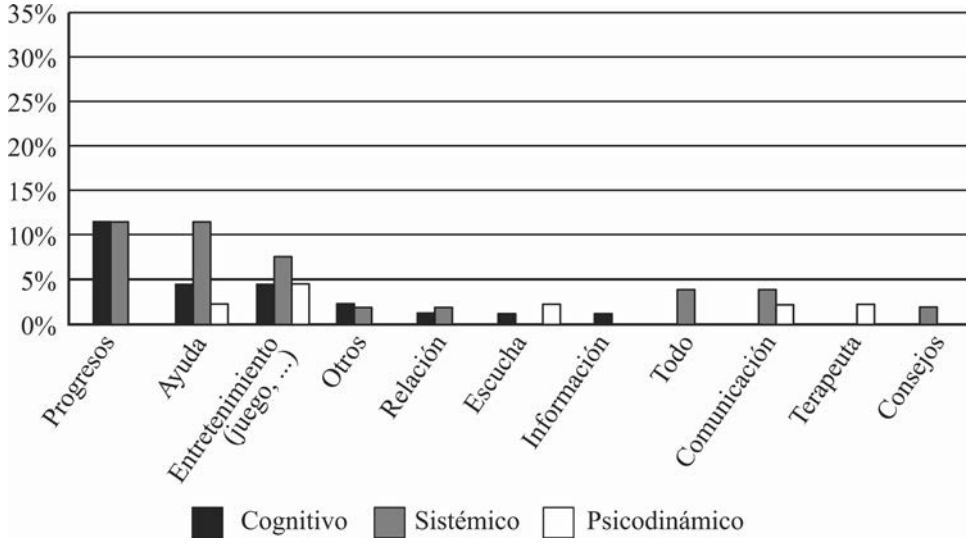


*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

Algunos ejemplos de las respuestas de los adolescentes que conformaron cada categoría dentro de los aspectos positivos fueron: “Poder expresarme/sentirme escuchado, contenido” (ej.: “la doctora era buena, me trataba bien y me escuchaba atentamente para poder ayudarme”); “Progresos” (ej.: “aprendí a controlarme más”) y “Recibir ayuda” (ej.: “que me pudo entender y ayudar en lo que necesito”).

En los servicios cognitivo y sistémico, los temas se distribuyeron en seis categorías, mientras que los comentarios de los adolescentes del servicio psicodinámico se concentraron en tres categorías: “Poder expresarme”, “Progresos” y “Atención”; y no reportaron comentarios en las categorías de “Recibir ayuda” y “Relación con el terapeuta”.

Gráfico 3. Aspectos positivos niños



Algunos ejemplos de las respuestas de los niños que conformaron las categorías dentro de los aspectos positivos fueron: “Progresos” (ej.: “me ayudó a superar mis miedos”); “Ayuda” (ej.: “que me ayuda”); y “Entretenimiento” (ej.: “los juegos y las grillas con mi mamá”).

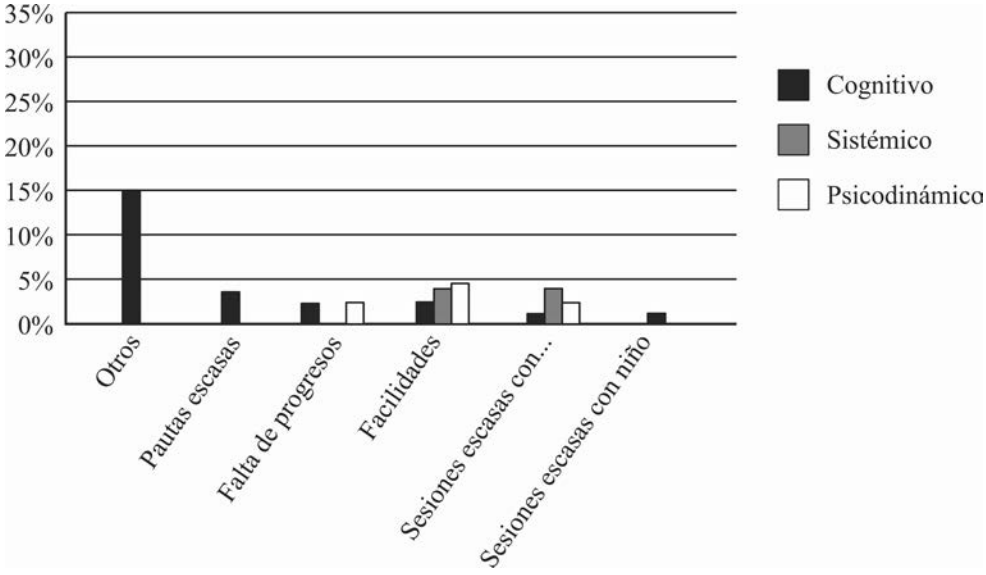
La mayor frecuencia de comentarios positivos realizados por los niños, tanto en el servicio cognitivo como en el sistémico, fueron referidos a la categoría “Progresos”, mientras que los niños del servicio psicodinámico no reportaron comentarios acerca de tal categoría. Los niños del servicio psicodinámico reportaron con mayor frecuencia que los niños de los otros servicios respuestas en las categorías de “Ayuda” y “Entretenimiento”.

Aspectos valorados como negativos

Para las respuestas de los padres se identificaron 6 categorías (Ver Gráfico 4 - Acuerdo inter jueces = .67), para los adolescentes se identificaron 6 categorías (Ver Gráfico 5 - Acuerdo inter jueces = .75) y para los niños se identificaron 8 categorías (Ver Gráfico 6 - Acuerdo inter jueces = .90). El grado de acuerdo para las muestras de padres y adolescentes fue substancial, mientras que para la muestra de niños fue casi perfecto (Landis & Koch, 1977).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 401-415, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14127250615

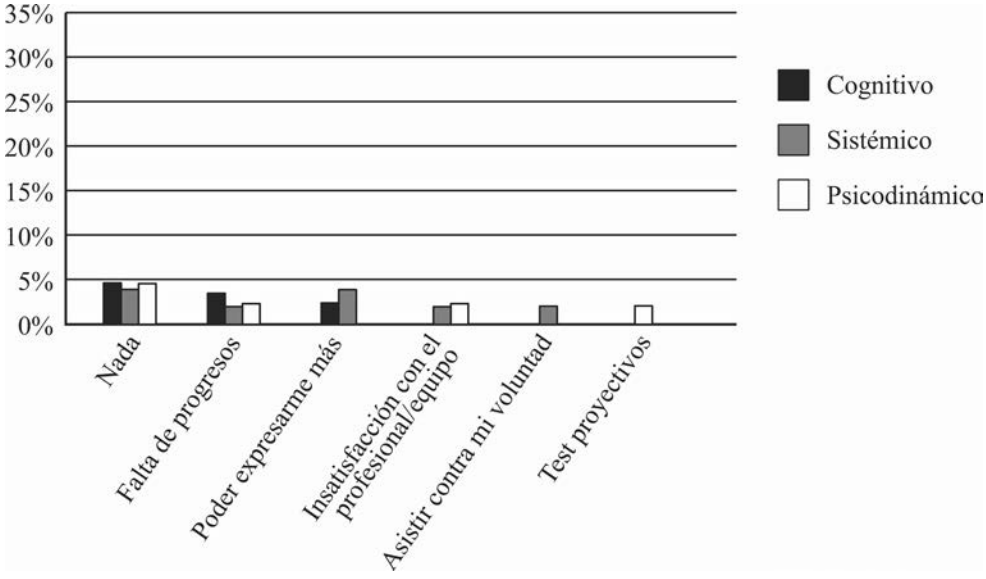
Gráfico 4. Aspectos negativos padres



Algunos ejemplos de las respuestas de los padres que conformaron cada categoría dentro de los aspectos negativos fueron: "Facilidades/horarios/distancia" (ej.: "el lugar y el espacio podrían ser mejores"); "Sesiones escasas con niño" (ej.: "hablar más con mi hijo a solas"); y "Falta de progresos" (ej.: "por el momento no veo que el tratamiento sea efectivo").

Los padres reportaron una frecuencia baja de comentarios negativos, distribuidos disparmente. El porcentaje más alto de comentarios negativos recae en la categoría "Otros" (14%), debido a que los jueces no los agruparon consistentemente en categorías que incluyan al menos al 2% de los comentarios cada una. En los tres servicios, independientemente de la orientación teórica, se reportaron como aspectos negativos temas relacionados a las "Facilidades" y "Sesiones escasas con familiares y padres"; y específicamente en el servicio cognitivo se reportaron comentarios acerca de "Pautas escasas".

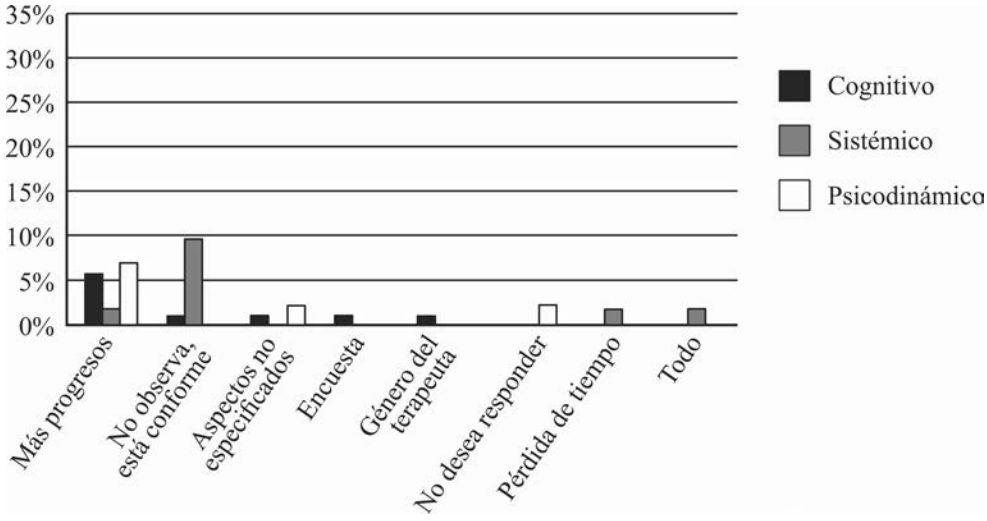
Gráfico 5. Aspectos negativos adolescentes



*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

Algunos ejemplos de las respuestas de los adolescentes que conformaron las categorías dentro de los aspectos negativos fueron: "Nada", "Falta de progresos" (ej.: "me falta entender mejor a los demás") y "Desearía poder expresarme más" (ej.: "me cuesta mucho hablar de cosas profundas"). En los tres servicios se reportaron frecuencias bajas de comentarios negativos.

Gráfico 6. Aspectos negativos niños



Algunos ejemplos de las respuestas de los niños que conformaron las categorías dentro de los aspectos negativos fueron: "Más progresos" (ej.: "siento que debo mejorar"); "No observa, está conforme" (ej.: "no, me gustó todo"); y "Aspectos no especificados" ("algunas cosas").

Los niños del servicio sistémico reportaron más frecuentemente que "No observa aspectos negativos, está conforme" y a su vez fueron quienes reportaron una menor frecuencia de necesidad de "más progresos" (categoría en la cual el servicio psicodinámico reportó su mayor frecuencia de comentarios).

Discusión

El estudio provee información local acerca del grado de satisfacción que presentan los usuarios de SSMNA de la Ciudad de Buenos Aires. En el contexto latinoamericano y local, pocos estudios evalúan la SU de los SSMNA, a pesar de que estos estudios son una medida económica de evaluar y mejorar los SSMNA. Esto representa un bache en el conocimiento de la perspectiva de los usuarios y consecuentemente limita la posibilidad de generar cambios positivos en los SSMNA. Es necesario contemplar las visiones de los usuarios (padres y jóvenes) para entender integralmente sus problemas (Vergara, 2009). Consecuentemente, el objetivo de este trabajo fue aportar información sobre la SU comparando distintos servicios de SSMNA.

Se observó que los padres que recibían asistencia en un SSMNA de orientación cognitiva-conductual o sistémica presentaron niveles de satisfacción similares entre sí y niveles de satisfacción levemente mayores que aquellos que recibieron asistencia en un SSMNA de orientación psicodinámica, lo cual soporta la hipótesis presentada en este trabajo. Esta tendencia también se observó en las muestras de niños y adolescentes, aunque no fue estadísticamente significativa.

A partir del presente hallazgo y los estudios previos se deben contemplar una serie de aspectos. En primer lugar, la comparación entre servicios puede ser compleja debido a la multiplicidad de dimensiones que intervienen (i. e.: infraestructura, orientación teórica, trato brindado al consumidor), lo que podría explicar los resultados mixtos reportados en

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 401-415, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14127250615

estudios anteriores (Bjørngaard et al., 2008, Brown et al., 2014, Camhs Outcome Resarch Consortium, 2011, Graves, 2005, Heflinge et al., 1996, Lebow, 1983, Ruggeri, 1994, Williams, 1994). En segundo lugar, la SU no puede ser exclusivamente atribuida a la orientación teórica del servicio. Si bien ésta puede impactar en la SU, influiría en la SU relacionada al acto médico, pero no influiría en otras dimensiones como las cuestiones organizativas y del entorno. Por ello, se debe ser cauto al analizar los presentes resultados y, sería recomendable que futuras investigaciones evalúen el impacto de la orientación teórica en contextos donde estas puedan ser bien diferenciadas y controladas. En tercer lugar, los estudios cualitativos podrían aportar información valiosa para comprender cómo es que la orientación teórica influiría en la SU.

En un intento de explicar en mayor medida las diferencias halladas en los SSMNA del contexto local, se incluyó el análisis cualitativo de las respuestas abiertas en el CES. A partir del mismo se observa que, para los padres de los tres servicios, los aspectos positivos valorados más frecuentemente fueron la contención, el apoyo y la ayuda o los progresos obtenidos en el tratamiento. Estos aspectos, ligados al acto médico, pueden relacionarse con los factores inespecíficos y específicos de la psicoterapia. La satisfacción con las pautas recibidas (factor específico) fue un aspecto frecuentemente destacado como positivo en los servicios cognitivos y sistémicos, mientras que no fue mencionada en el servicio psicodinámico. Por otro lado, en el servicio psicodinámico, las satisfacción con las características del terapeuta (factor inespecífico) fue destacada con mayor frecuencia que en los SSMNA sistémico y cognitivo. Estos resultados serían coherentes con los objetivos propuestos desde cada enfoque teórico. Los enfoques cognitivo y sistémico promueven que los profesionales brinden orientación/pautas a padres, y éstas son valoradas como positivas, El enfoque psicodinámico no las promueve con el mismo énfasis y sí promueve la relación terapéutica como vía del cambio cognitivo. Restaría conocer si esto es un factor que media los niveles de SU de los padres y si explicaría las diferencias halladas.

Dentro de los aspectos que los padres valoraron como negativos se observó que en los tres servicios los padres reportaron disatisfacción con las “facilidades (horario/distancia)” lo que es consistente con estudios previos (Barber et al., 2006, Biering, 2010, Brown et al., 2014, Buston, 2002). Se podría inferir, en sintonía con Buston (2002), que si bien los aspectos ligados a las facilidades (horario/distancia) pueden parecer triviales, deberían ser tomados en cuenta cuidadosamente si se quiere mejorar la calidad del servicio brindado. Incluso, se ha reportado que el factor de “facilidades” fue el factor que explicó el mayor porcentaje de la varianza de la SU en un SSMNA (Kaplan, Busner, Chibnall & Kang et al., 2001); y dentro de las facilidades, la accesibilidad ha sido el más asociado a la SU (Biering, 2010). Por otro lado, los padres del SSMNA de orientación cognitiva reportaron con una frecuencia elevada la categoría “otros”. Estudios futuros con muestras mayores permitirían generar nuevas categorías para conocer con mayor profundidad los aspectos valorados como negativos de los usuarios de SSMNA con este enfoque teórico.

En cuanto a los aspectos referidos por los adolescentes como positivos, en los tres servicios la categoría más frecuentemente reportada fue la de “poder expresarme” seguida de “ayuda”, y “relación” (factores inespecíficos), estas categorías prevalecieron por sobre aspectos tales como los progresos. Es posible que para los adolescentes la SU se relacione principalmente a la evaluación del proceso interpersonal, y luego los aspectos relacionados a los resultados, más allá de la orientación teórica del profesional tratante. Este hallazgo es consistente con el de Barber et al. (2006) y lo observado por Biering (2010) quien reportó que los adolescentes dan especial importancia a las habilidades comunicacionales del profesional incluso por encima del abordaje terapéutico. Esto implica que los profesionales de los SSMNA deben prestar especial atención a las habilidades comunicacionales con los adolescentes (i. e.: aceptación y comprensión, empatía y amabilidad, escucha y atención, y abordaje no juicioso). Este abordaje, tal vez

*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

sea más relevante en este grupo etario que en cualquier otro debido a que suelen ser derivados a los SSMNA en contra de su voluntad (Biering 2010). Incluso se ha informado que los adolescentes refieren como negativo la percepción de que el profesional no se alíe con ellos (Lee, Munson, Ware, Ollie, Scott Jr. & McMillen, 2006).

Los niños presentaron un patrón de respuestas distinto al de los adolescentes, donde los aspectos referidos a los progresos prevalecieron por sobre los relacionales. La mayor frecuencia de comentarios positivos tanto en el servicio cognitivo como en el sistémico fueron referidos a la categoría "progresos", lo que resalta la importancia de que los niños puedan percibir los avances durante el tratamiento. Los niños del servicio psicodinámico no reportaron comentarios acerca de la categoría "progresos"; esto puede deberse a que en el abordaje psicodinámico los objetivos no son tan claros para el paciente como en los abordajes sistémicos y cognitivos. Sin embargo, valoraron positivamente el entretenimiento, la ayuda, la escucha, la comunicación o el terapeuta.

Cabe destacar que, tomados en conjunto, los comentarios de los niños en el servicio sistémico reportaron más frecuentemente los "progresos" y la "ayuda" recibida; a su vez reportaron una menor frecuencia de comentarios negativos como la necesidad de "más progresos" y reportaron más frecuentemente "no observar aspectos negativos". Esto abre un interrogante acerca de qué aspectos del marco sistémico generaron tal impacto en los niños. Es posible que uno de los elementos asociados a tales resultados sea el abordaje familiar del modelo sistémico, donde el niño comparte un espacio con sus padres, y donde las sugerencias de cambio no son orientadas exclusivamente al niño sino también en sus padres.

Limitaciones y direcciones futuras

En cuanto a la selección de los servicios que participaron del estudio, los mismos no fueron sometidos a método de muestreo y funcionaban como consultorios externos, por lo que aspectos edilicios y organizativos podían variar dentro del mismo servicio. Al no poder delimitar claramente los aspectos referidos a las instalaciones, la interpretación sobre los mismos puede verse entorpecida.

En cuanto a las limitaciones referidas a la muestra, se debe considerar que debido a que el muestreo fue no probabilístico, es conveniente que se repliquen los resultados para consolidar la validez externa (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2008). Debido a que la muestra de padres era mayor a la de los niños y adolescentes sería pertinente realizar nuevos estudios con muestras mayores de niños y adolescentes para evaluar si estos resultados se replican. A su vez, los usuarios encuestados se encontraban en tratamiento, por lo que no se cuenta con datos de los usuarios que abandonaron por estar insatisfechos con el servicio, ni tampoco se controló el tiempo de tratamiento. Además, la representatividad de la muestra debería limitarse a la población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a la zona norte del Gran Buenos Aires. Asimismo, se tomó a usuarios del ámbito privado, lo cual es solo uno de los subsistemas de salud en la República Argentina, con lo cual los resultados no son generalizables al contexto público y de seguridad social, en los cuales las características de los servicios prestados suelen ser muy diversas.

Respecto al análisis cualitativo, los comentarios no son generalizables a otros SSMNA ya que sus perspectivas se reducen a su experiencia en los tres servicios incluidos. Asimismo, la baja frecuencia de los comentarios negativos (comparada a los positivos) podría deberse al temor de los usuarios a expresar su descontento y que influya negativamente en el servicio que reciben. Sobre todo si se tiene en cuenta que estudios previos sobre SU mostraron diferencias entre quienes responden a los cuestionarios tienden a reportar niveles de SU superiores a quienes no lo hacen (Stallard, 1995, Ross, Steward & Sinacore, 1995, Lebow, 1982); aunque otros estudios no hallaron tales diferencias (Krahn, Eisert & Fifield, 1990, Stallard, Hudson & Davis, 1992). Finalmente, puede darse un sesgo en las respuestas de los participantes, ya que la administración oral de preguntas cualitativas facilita la respuesta a las

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 401-415, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14127250615

preguntas abiertas por sobre la administración escrita (Perreault, Leichner, Sabourin & Gendreau, 1993). Cabe destacar que, Stallard et al. (1992) reportaron que quienes se hallaban insatisfechos tendían a realizar más comentarios negativos en las preguntas abiertas.

Futuras investigaciones deberían evaluar muestras de mayor magnitud y sería recomendable que las muestras pudieron incluir ambos padres para dar mayor peso a la visión de la familia y no solo a parte de ella. Así mismo, evaluar SSMNA donde las características de cada servicio estén bien delimitadas.

Conclusión

La evaluación de la SU parece ser una alternativa viable de los estudios de efectividad para la evaluación de resultados en los países de bajos recursos, ya que implica estudios accesibles desde lo económico y arrojan información relevante para contribuir a la calidad de los SSMNA. En el presente estudio se observó que los padres que acudían a los SSMNA de orientación cognitiva-conductual y sistémico presentaron niveles mayores de SU que quienes acudían a un SSMNA de orientación psicodinámica; posiblemente el recibir pautas en los primeros SSMNA sea un factor que explique estas diferencias. Teniendo en cuenta la elevada necesidad de contar con SSMNA de adecuada calidad, la evaluación de la SU en dicho contexto, puede ser un considerable aporte en la promoción de la salud mental.

Lista de referencias

Anderson, G, (2000). *Multinational Comparisons of Health Systems Data.* New York: Commonwealth Fund.

Arenas, Y., Fuentes, V. & Campos, C. (1993). Grado de satisfacción usuaria de la consulta Epas-RN del Servicio de Pediatría del Cediuc. *Epas, 10 (1), pp. 15-17.*

Attride-Stirling, J. (2003). *Development of methods to capture users' views of child and adolescent mental health services in clinical governance review.* A Project evaluation report, *38, pp. 175-180.*

Barber, A. J., Tischler, V. A. & Healy, E. (2006). Consumer satisfaction and child behaviour problems in child and adolescent mental health services. *Children Health Care, 10 (1), pp. 9-21.*

Belfer, M. L. (2008). Child and adolescent mental disorders: the magnitude of the problem across the globe. *Child Psychol Psychiatry, 49, pp. 226-236.*

Biering, P. (2010). Child and adolescent experience of satisfaction with psychiatric care: A critical review of the research literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 17 (1), pp. 65-72. Doi:10.1111/j.1365-2850.2009.01505.x*

Bjørngaard, J. H., Wessel, A. H., Osborg, O. S. & Hanssen-Bauer, K. (2008). User satisfaction with child and adolescent mental health services. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43 (8), pp. 635-641. Doi:10.1007/s00127-008-0347-8*

Braun, V. & Clarke, V. (2006). What is thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 3, pp. 77-101.*

Brislin, R. (1986). The wording and translation of research instruments. En W. J. Lonner & J. Berry (eds.) *Field methods in cross-cultural research,* (pp. 137-164). Beverly Hills: Sage.

Brislin, R., Lonner, W. & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods.* New York: Wiley.

Brown, A., Ford, T., Deighton, J. & Wolpert, M. (2014). Satisfaction in child and adolescent mental health services: translating users' feedback into measurement. *Administration and policy in mental health and mental health services research, 41 (4), pp. 434-446.*

Bunge, E. L. (2012). *Satisfacción de los usuarios con los servicios de salud mental para niños y adolescentes desde la perspectiva del paciente y el cuidador.* Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. (Tesis doctoral no publicada).

Bunge, E. L., Barilá, C., Sánchez, N. & Maglio, A. L. (2014). Satisfaction with Child and Adolescent Mental Health Services by

User and Clinician Sex. Vertex. *Revista Argentina de Psiquiatría, XXV, pp. 165-171*

Bunge, E. L., Maglio, A. L., Musich, F. & Savage, C. (2014). Consumer Satisfaction with Private Child and Adolescent Mental Health Services in Argentina. *Children and Youth Services Review, 47, pp. 291-296.*

Buston, K. (2002). Adolescents with mental health problems: What do they say about health services? *Journal of Adolescence, 25 (2), pp. 231-242. Doi:10.1006/jado.2002.0463*

Camhs Outcome Resarch Consortium (Corc) (2011). *Erinsborough Camhs. Service Level Outcomes*. London: Corc.

Commission for Health Improvement (2004). *Patients and the Public*. Southport: Commission for Health Improvement.

Fitzpatrick, R. (1993). Scope and measurement of patient satisfaction. En R. Fitzpatrick & A. Hopkins (eds.) *Measurement of Patients' Satisfaction with Their Care,* (pp. 1-17). London: Royal College of Physicians.

Freud, S. (1938). *Esquema del Psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Friedberg, R. D. & Mc Clure, J. M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. New York-London: The Guilford Press.

Friedberg, R. D. & Mc Clure, J. M. (2005). *Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes: conceptos esenciales*. Barcelona: Paidós.

Graves, K. N. (2005). The links among perceived adherence to the system of care philosophy, consumer satisfaction, and improvements on child functioning. *Journal of Child and Family Studies, 14* (3), *pp. 403-415. Doi: 10.1007/s10826-005-6852-4*

Guzmán del Río, E. (1986). Satisfacción del usuario. *Epas, 11, pp. 6-11*.

Heflinger, C. A., Sonnichsen, S. E. & Brannan, A. M. (1996). Parent satisfaction with children's mental health services in a children's mental health managed care demonstration. *Journal of Mental Health Administration, 23, pp. 69-79.*

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Kaplan, S., Busner, J., Chibnall, J. & Kang, G. (2001). Consumer satisfaction at a child and adolescent state psychiatric hospital. *Psychiatric Services, 52 (2), pp. 202-206.*

Kendall, P. C. (ed.) (2011). *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*. New York: Guilford Press.

Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O. & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet, 378 (9801), pp. 1515-1525. Doi:10.1016/S0140-6736(11)60827-1*

Krahn, G. L., Eisert, D. & Fifield, B. (1990). Obtaining parental perceptions of the quality of services for children with special health needs. *Journal of Pediatric Psychology, 15, pp. 761-774.*

Lacan, J. (1964). *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics, 33 (1), pp. 139-174.*

Lebow, J. L. (1982). Consumer satisfaction with mental health treatment. *Psychological Bulletin, 91 (2), pp. 244-259.*

Lebow, J. L. (1983). Research assessing consumer satisfaction with mental health treatment: A review of findings. *Evaluation and Program Planning, 6 (3-4), pp. 211-236.*

Lee, B. R., Munson, M. R., Ware, N. C., Ollie, M. T., Scott Jr., L. D. & McMillen, J. C. (2006). Experiences of and attitudes toward mental health services among older youths in foster care. *Psychiatric Services, 57, pp. 487-492.*

Linder-Pelz, S. (1982). Toward a theory of patient satisfaction. *Soc Sci Med, 16, pp. 577-582.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 401-415, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14127250615

Mahin, A., Attari, A. & Mokhtari, N. (2004). Compliance and satisfaction in major schizophrenic patients. *European Psychiatry, 19 (1), p. 1695.*

Measelle, J. R., Weinstein, R. S. & Martínez, M. (1998). Parent Satisfaction with Case Managed Systems of Care for Children and Youth with Severe Emotional Disturbance. *Journal of Child and Family Studies, 7 (4), pp. 451-467.*

Moldavsky, D., Savage, C., Stein, E. & Blake, A. (2011). Country Profiles: Mental Health in Argentina. *International Psychiatry, 8 (3) pp. 64-66.*

Ollendick, T. H., Öst, L. G., Reuterskiöld, L., Costa, N., Cederlund, R., Sirbu, C. (…) Jarrett, M. A. (2009). One-session treatment of specific phobias in youth: A randomized clinical trial in the USA and Sweden. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77, pp. 504-516.*

Perreault, M., Leichner, P., Sabourin, S. & Gendreau, P. (1993). Patient satisfaction with outpatient psychiatric services: Qualitative and quantitative assessments. *Evaluation and Program Planning, 16, pp. 109-118.*

Rey, J. M., O'Brien, M. & Walter, G. (2002). Is the satisfied customer one who also 'does well'? The relationship between outcome and parent satisfaction in a child and adolescent mental health service. *Australasian Psychiatry, 10 (3), pp. 246-249.*

Ross, C. K., Steward, C. A. & Sinacore, J. M. (1995). A comparative study of seven measures of patient satisfaction. *Medical Care, 33, pp. 392-406.*

Ruggeri, M. (1994). Patients' and relatives' satisfaction with psychiatric services: The state of the art of its measurement. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 29 (5), pp. 212-227.*

Stallard, P. (1995). Parental satisfaction with intervention: differences between respondents and non-respondents to a postal questionnaire. *British Journal of Clinical Psychology, 34, pp. 397-405.*

Stallard, P. (2001). Reducing parental dissatisfaction with a child and adolescent psychology service: process of quality improvement. *Journal of Mental Health, 10 (1), pp. 63-73.*

Stallard, P., Hudson, J. & Davis, B. (1992). Consumer evaluation in practice. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 2, pp. 291-295.*

Summers, R. F. (2003). The psychodynamic formulation updated. *American Journal of Psychotherapy, 57, pp. 39-51.*

Vergara, M. C. (2009). Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 7 (1), pp. 107-135.*

Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1995). *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

Weisz, J. R. & Kazdin, A. E. (2010). *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*. New Lork-London: The Guilford Press.

Williams, B. (1994). Patient satisfaction: A valid concept? *Soc Sci Med, 38, pp. 509-516.*

Winnicott, D. (1980). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Referencia para citar este artículo: Bianchi, E. (2016). Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 417-430.

Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a) normalidad?*

Eugenia Bianchi*

Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en mayo 15 de 2015; artículo aceptado en julio 21 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Presento resultados de una investigación postdoctoral que aborda el análisis de las transformaciones recientes en los diagnósticos en salud mental infantil, a través del estudio de dos categorías: TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y TEA (Trastorno del Espectro Autista).*

Empleando métodos analítico-interpretativos sobre bibliografía específica, recupero y sistematizo tópicos trabajados desde perspectivas de la medicalización y la biomedicalización, y estudios sobre el riesgo en salud mental, para el análisis de las tipificaciones psiquiátricas mencionadas.

Como un aporte a estos campos, desarrollo la hipótesis según la cual las reformulaciones acaecidas en el manual de clasificación psiquiátrica DSM-5 en el TDAH y TEA, pueden entenderse a la luz de las características más amplias de los procesos de medicalización y biomedicalización que recaen con énfasis en las infancias.

Palabras clave: diagnóstico, infancia, biomedicalización, riesgo, TDAH, autismo, DSM (Tesauro Isoc de Psicología).

Psychiatric diagnoses of children, biomedicalization and DSM: towards a new (ab)normality?

• ***Abstract (analytical):*** *This article presents the results from postdoctoral research that addresses recent transformations in the diagnosis of children's mental health through the analysis of two categories: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and ASD (Autism Spectrum Disorder).*

Using analytical and interpretative methods taken from a specialist bibliography, the author recovers and systematizes topics addressed from the perspectives of medicalization and biomedicalization. Studies on risks to mental health are also used for the analysis of the psychiatric classifications analysis already mentioned.

As a contribution to these fields, the author develops the hypothesis that the changes made to the DSM-5 psychiatric classification manual, specifically for ADHD and ASD can be understood in the light of the broader processes of medicalization and biomedicalization that have a particular focus on childhood.

---

* Este **artículo corto** forma parte de la investigación postdoctoral en curso "Transformaciones recientes en los diagnósticos en salud mental infantil en Argentina (1994-2015). De trastornos mentales, saberes profesionales y manuales psiquiátricos: las infancias normalizadas en el siglo XXI". El estudio sigue lineamientos de investigación cualitativa, Área de conocimiento: Sociología (temas especiales: estudios de infancia y niñez; salud mental y ciencias sociales). Es financiado con Beca Postdoctoral Conicet, Resolución Decreto Nacional 2926; 8/8 2014 Conicet. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la República Argentina, período junio 2014-junio 2016.

** Licenciada en Sociología, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesora de grado y posgrado Universidad de Buenos Aires. Becaria Postdoctoral II.GG.-Conicet. Correo electrónico: eugenia.bianchi@yahoo.com.ar

Key words: diagnosis, childhood, biomedicalization, risk, ADHD, autism, DSM (Thesaurus Isoc Psychology).

Diagnósticos psiquiátricos infantis, biomedicalização e DSM: para uma nova (a)normalidade?

• ***Resumo (analítico):*** *Apresenta-se os resultados de uma pesquisa de pós-doutorado que aborda a análise das transformações recentes nos diagnósticos de saúde mental infantil por meio do estudo de duas categorias: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TEA (Transtorno do Espectro do Autismo).*

Utilizando métodos analíticos e interpretativos sobre literatura específica, o artigo recupera e sistematiza temas trabalhados a partir de perspectivas de medicalização e biomedicalização e de estudos sobre o risco de saúde mental para a análise das caracterizações psiquiátricas mencionadas.

Como contribuição a esses campos, se desenvolve a hipótese de acordo com as reformulações ocorridas no manual de classificação psiquiátrica DSM-5 em TDAH e TEA e como elas podem ser entendidas à luz das características mais amplas dos processos de medicalização e biomedicalização que têm ênfase na infância.

Palavras-chave: diagnóstico, infância, biomedicalização, risco, TDAH, autismo, DSM (Tesauro Isoc Psicologia).

1. Introducción

De la mano de las transformaciones en la biomedicina y la psiquiatría biológica en el siglo XXI, los diagnósticos en salud mental infantil han experimentado sustanciales transformaciones. En particular, dos categorías psiquiátricas ofrecen elementos para analizar estos cambios: TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y TEA (Trastorno del Espectro Autista). El artículo analiza estos cambios a partir de dos perspectivas conexas: por una parte, los estudios sobre la medicalización y biomedicalización de la sociedad; y por otra, los trabajos acerca del riesgo en salud mental. Emplea para ello métodos analítico-interpretativos sobre bibliografía específica, con el objetivo de realizar aportes a estos campos de estudios. A este fin, se desarrolla la hipótesis según la cual las reformulaciones producidas en el DSM-5 para el TDAH y TEA pueden inscribirse en las transformaciones más amplias de los procesos de medicalización y biomedicalización enfocados en las infancias. La relevancia de estos aportes reside en que habilitan la reflexión acerca de modalidades novedosas y específicas de normalización derivadas del accionar conjunto de los saberes de la salud mental infantil.

2. El diagnóstico como objeto de estudio

El diagnóstico médico en general, y de los trastornos mentales en particular, se constituyó como objeto de reflexión desde diferentes perspectivas, incluidas la filosofía, la epistemología, la sociología de la ciencia y del conocimiento, los estudios sociales de la ciencia, y la antropología médica crítica. Foucault inscribió el diagnóstico en el estudio de los regímenes de veridicción (Foucault, 1991, 2007, 2009) es decir el conjunto de reglas que permiten establecer -en una sociedad y en relación a un cierto discurso- cuáles son los *criterios de verdad*, que permiten decidir acerca de la veracidad o falsedad de ciertos enunciados y formulaciones. Analizó tanto el

*DOI:*10.11600/1692715x.14128210715

diagnóstico psiquiátrico (Foucault, 2005) como médico-clínico (Foucault, 2003) en el marco de estrategias de los Estados capitalistas para gestionar poblaciones, impulsadas como parte de la medicalización de la sociedad (Foucault, 1996).

En los últimos dos siglos, el rol del diagnóstico en las prácticas médicas se reconfiguró, incrementando progresivamente su carácter técnico, especializado y burocrático (Rosenberg, 2002). Desde el último tercio del siglo XIX, las categorías diagnósticas se expandieron, incorporando aspectos como las emociones, la idiosincrasia y la conducta culturalmente disruptiva (Rosenberg, 2005). El acceso a imágenes del cerebro, y la interacción entre las neurociencias, la genética y la biología molecular, y las intervenciones neuroquímicas y quirúrgicas, dotan al proceso de diagnóstico y tratamiento de herramientas novedosas e insoslayables (Vidal, 2009).

El Manual de Diagnóstico y Estadísticas de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) suscita debates por el diagnóstico en salud mental. El arco que va desde su giro hacia la psiquiatría biológica en la versión III de 1980, pasando por la penetración global de la versión IV de 1994, hasta la publicación de la versión 5 en 2013, opera como eje sobre el que gravitan parte de las discusiones en torno al diagnóstico desde distintos saberes de la salud mental que se disputan al niño como objeto y como problema (Bianchi, 2015b).

Rose (2012) estudió el diagnóstico en relación a los cambios en las racionalidades y tecnologías de gobierno, para pensar las políticas de la vida en el siglo XXI. Enfocando en los procesos de medicalización de la sociedad, se estudiaron además la expansión de los diagnósticos en el siglo XXI (Conrad & Potter, 2003, Rose, 2006, 2012) y la incidencia de actores científicos, médicos, industriales, políticos, empresarios, entre otros; entablando relaciones de fuerza en juego estratégico, así como condiciones de posibilidad para la emergencia de las diversas categorías (Conrad, 2005, 2007, Conrad & Leiter, 2004, Rose, 2012).

Según Rose (1996) en virtud de las transformaciones en la biomedicina, el diagnóstico psiquiátrico tiene hoy un contenido médico parcial, incluyendo además otras condiciones relacionadas con el desenvolvimiento social, como el historial escolar, de empleos, la vida afectivo-familiar, la capacidad de compra y manejo del dinero, y también información sobre la conducta pasada y el comportamiento peligroso.

Caponi (2009) examinó las implicancias epistemológicas de los diagnósticos, analizando cómo diferentes aspectos de la clasificación de depresión se validan y legitiman. Good (2003) trabajó el modo en el que la medicina construye sus objetos, considerando la relación entre cultura, enfermedad y conocimiento médico, y tomando a la construcción de la enfermedad como objeto de diagnóstico y de actividad terapéutica. Y Hacking (1999) incluyó una serie de variables en el análisis de los efectos de las clasificaciones sobre los sujetos clasificados, que abarcan personas, clasificaciones, expertos, instituciones y conocimientos, y que permiten diferenciar entre la inclusión y la exclusión en una clasificación.

Un desprendimiento reciente de la perspectiva de la medicalización lo constituyen los estudios de la biomedicalización (Clarke, Mamo, Fishman, Shim & Fosket, 2003, Clarke & Shim, 2011), que en este artículo se analiza en relación a la noción de riesgo presente en los diagnósticos de TDAH y TEA. También reciente es el enfoque en la globalización de los diagnósticos medicalizados (Conrad & Bergey, 2014).

3. Infancia, diagnósticos y salud mental

El estudio de los diagnósticos psiquiátricos en la infancia tiene estatuto propio, ya que constituye el segmento poblacional más intensamente gobernado (Rose, 1998), y es uno de los blancos dilectos de múltiples estrategias de normalización individual y colectiva en las sociedades occidentales (Donzelot, 1998, Rose, 1998, Foucault, 2001).

Además de vincularla a la reproducción de la población, Scheper-Hughes y Sargent (1998) incluyen entre las funciones de la infancia, a

aspectos culturales de personalidad, moralidad, orden social y trastornos, congregando discursos y prácticas sobre sexualidad, reproducción, amor y protección, poder y autoridad, y sus potenciales abusos.

Con la modernidad, la niñez se posiciona como foco de estrategias orientadas a promover activamente algunas capacidades y atributos (inteligencia, educación, estabilidad emocional, entre otras). La salud, el bienestar y las características de crianza de los niños se ligaron al destino de la nación y a las responsabilidades del Estado. Durante los siglos XIX y XX, los proyectos para preservarla modelaron detalles de la vida doméstica, conyugal y sexual de sus padres. Estos proyectos se complementaron con acciones directas sobre los cuerpos infantiles, para impartir conocimiento, inculcar conductas o supervisar, evaluar y rectificar patologías (Rose, 1999).

Daroqui y López (2012) inscriben la historia de las políticas de intervención sobre la infancia, en procesos más abarcativos de control y normalización social, en los que la niñez conforma un *continuum* con otros subconjuntos poblacionales considerados peligrosos o en riesgo, en una serie constituida también por locos, salvajes, criminales, proletarios y animales (Varela & Álvarez-Uría, 1991, Castel, 1986). La infancia constituyó, como ellos, un sector problemático de la sociedad, y su existencia supuso una amenaza presente o futura para el bienestar del Estado, sea bajo la figura del delincuente potencial que amenazaba la propiedad y la seguridad, como futuro trabajador cuyas habilidades y moral debían ser moldeadas, o como futuros soldados que debían mantener un estado físico óptimo para luchar en nombre de la Nación (Rose, 1999). Esta serie se gobernó mediante estrategias diversas, desde abiertamente penales, a tutelares y asistenciales, abarcando "tecnologías de cura, corrección, represión, protección, disciplinamiento, segregación o, en sus extremos, incapacitación y eliminación" (Daroqui & López, 2012, p. 49).

El cuidado de la infancia se gestionó bajo la modalidad tutelar, y se expresó como corrección, tratamiento y psicologización (Donzelot, 1998). La tutela se orientó a la protección, socorro y educación del niño desamparado, a la corrección del niño difícil, y al castigo del futuro delincuente, intentando mitigar ciertas potencialidades, tanto en lo referido a la falta de productividad, como a la beligerancia con normas establecidas, que podían tornarse revolucionarias (Huertas, 2005). Establecida como saber normativo por excelencia, la medicina (primordialmente la psiquiatría, la pediatría y la neurología) colaboró con la criminología y la pedagogía en las tareas de diagnosticar, clasificar y tratar a la "infancia degenerada", con objetivos y resultados disímiles (Rossi, 2003).

El siglo XIX resignificó el encierro de los residuos disciplinarios (Foucault, 2005), aquellos imposibles de clasificar, distribuir, ordenar, asimilar, educar o reducir. Las prácticas de segregación en sus diferentes variantes, complementaron y dieron sentido a otras modalidades de ejercicio del poder que inciden en los sujetos hasta hoy (Huertas, 2009).

Aunque como marcan Daroqui y López, se trata de "reprimir para separar, separar para curar, para disciplinar, para proteger, para corregir, para incapacitar, para neutralizar" (Daroqui & López, 2012, p. 50), cada época exhibe especificidades en la estructura económica, política y cultural, que permean los saberes expertos para el diagnóstico de colectivos asociados a la disfuncionalidad en relación a pautas de normalización y conductas esperadas. Conceptos como desamparo, vicio, mala vida, peligrosidad, promiscuidad, riesgo, carencia o vulnerabilidad, y e instrumentos jurídicos como "riesgo moral o material" o "interés superior del niño", expresan imaginarios y representaciones heterogéneos acerca de quienes requieren las intervenciones específicas.

4. Infancia y biomedicalización en el siglo XXI: riesgo y diagnósticos

El estudio de diagnósticos como el TDAH y el TEA, habilita el análisis de algunas características del proceso de medicalización hoy, y el papel que en él cumple la infancia. Los estudios de la medicalización llevan más de cinco décadas de existencia, incluyendo aportes desde perspectivas como la sociología médica, la historia, la antropología, la salud pública, la

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 417-430, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14128210715

economía, la bioética y la literatura (Conrad, 2013). Originalmente orientada en la expansión del dominio médico hacia áreas previamente no consideradas en esa clave, este enfoque se reconfiguró, abarcando hoy un espacio complejo de inteligibilidad que contempla la definición, descripción, comprensión y tratamiento de un problema en términos médicos (Conrad, 2007), e incluyendo el análisis de modos de saber y verdad asociados al conocimiento científico-tecnológico.

De cara a las transformaciones de la biomedicina, el cuidado médico y la psiquiatría biológica, en el siglo XXI se incorporaron a las perspectivas de la medicalización, aportes de las nociones de gubernamentalidad (Foucault, 2006) y de biosociabilidad (Rabinow, 1996), generando la denominada biomedicalización.

La gubernamentalidad remite a actividades orientadas a moldear, guiar, conducir o afectar las conductas de las personas, y se ubica en la articulación de las tecnologías de dominación de los otros, y las tecnologías del *yo*, referidas a uno mismo (Foucault, 1990). La noción de biosociabilidad, por su parte, expresa nuevas formas de grupos sociales, comunidades e identidades conformadas en torno a un cierto rasgo biológico, como una variación genética específica, o una clasificación biomédica (Rabinow, 1996).

Clarke et al. (2003) sistematizaron algunos ejes con los cuales ubican diferencias entre los estudios de la medicalización, y la corriente de la biomedicalización. Entre ellos, el foco que la biomedicalización tiene en la salud, el riesgo y la vigilancia, una tríada que ya estaba presente en los procesos de medicalización, pero que en los fenómenos analizados por Clarke y sus colegas adquiere características específicas.

A diferencia de la medicalización, dirigida a la enfermedad, la biomedicalización no restringe su accionar a procesos mórbidos, sino que apunta a la salud misma (Clarke, Mamo, Fosket, Fishman & Shim, 2010). Esto se cristaliza en que, además de encargarse de la definición, detección y tratamiento de enfermedades, configura complejos conglomerados de factores abstractos e indicios cuya co-ocurrencia produce un riesgo. Este cambio de eje inaugura nuevas fórmulas de gestión de poblaciones, enmarcadas en modos de gobierno específicos. Castel (1986) entiende esta mutación como el paso de una clínica del sujeto a una clínica epidemiológica, sosteniendo que el "riesgo no es el resultado de un peligro concreto del que es portador un individuo o incluso un grupo determinado, sino que es un efecto de la correlación de datos abstractos o factores que hacen más o menos probable la materialización de comportamientos indeseables" (Castel, 1986, p. 229).

Los datos generales, impersonales, pueden interrelacionarse y reagrupar factores heterogéneos entre sí. Como remarca Rose (1996) estos factores no necesariamente son peligrosos individualmente; es la agrupación lo que dispara el riesgo. La lógica misma del "estar en riesgo", por un lado prescinde de la manifestación de síntomas específicos, y por otro instaura una gradación de la ocurrencia de la enfermedad, antes que la presencia o ausencia de la misma (Bianchi, 2012), más propia de la dinámica de la medicalización.

Clarke y Shim (2011) sostienen que los procesos de medicalización y biomedicalización no se reemplazan, sino que coexisten espacio-temporalmente. Los tópicos clásicos de la medicalización no se extinguen; se reformulan y son incluidos en procesos de biomedicalización.

Rose, O'Malley y Valverde (2006) sostienen que el riesgo no designa una realidad fenoménica, sino un modo de concebir y tratar problemas. Como técnica probabilística, el riesgo clasifica numerosos eventos en una distribución de casos. Los valores que arroja esa distribución constituyen insumos para realizar predicciones que reduzcan daños. Y aunque la técnica del riesgo es abstracta, da lugar a una miríada de formas concretas de gobierno.

La dinámica del riesgo consiste en que la detección de un conjunto de factores desencadena una señal. Sin embargo, es una existencia probabilística y abstracta de riesgos, el punto de partida no es un observable, sino una situación deducida a partir de riesgos que la configuran como tal. Las estrategias de gobierno basadas en la lógica del riesgo promueven modalidades de vigilancia sistemática, a fin de anticipar e impedir un suceso no deseable o una dificultad, sea una enfermedad, una anomalía,

un comportamiento desviado, la pérdida de trabajo o la criminalidad, entre otras.

5. Riesgo, manuales de clasificación e infancia

Las perspectivas de la medicalización y biomedicalización dan cuenta de la centralidad del riesgo como elemento de análisis de las transformaciones de la biomedicina en el siglo XXI. El riesgo como matriz utilizada en el gobierno de poblaciones, y en especial como modalidad de creciente uso en la salud mental infantil (Grinberg, 2008, Bianchi, 2015a), se patentiza de formas diferentes en diagnósticos específicos.

En este marco, cobran relevancia los manuales de clasificación de los denominados trastornos psiquiátricos. Mundialmente se destacan la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE, en inglés ICD, International Classification of Diseases), y el DSM. La CIE es un manual de diagnóstico en salud pública elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, en inglés WHO, World Health Organization), a diferencia del DSM que es editado por una asociación privada de psiquiatras estadounidenses, la American Psychiatric Association (APA).

El primero es una nosografía descriptiva del conjunto de los problemas de salud-enfermedad, y la inclusión de un apartado para problemáticas de salud mental data de la sexta edición, de 1952. Ese mismo año se publica la primera edición del DSM, que comparte con el CIE la orientación epidemiológica y los fines estadísticos (Faraone, 2013).

La tercera versión del DSM, publicada en 1980, supone una transformación epistemológica y tecnológica capital, iniciando un proceso de penetración mundial del manual en la práctica clínica psiquiátrica. Esta transformación incluyó rasgos que se consolidaron en versiones subsiguientes, entre ellas: flexibilidad, dinamismo, estandarización, a-teoricidad, prescindencia de explicaciones etiológicas, y sustento en la observación de sintomatología conductual, generando numerosas críticas del campo de la salud mental (Bianchi, 2014).

El DSM no es el manual de diagnóstico de trastornos mentales más utilizado en el mundo. La encuesta mundial realizada en 2011 por la Asociación Psiquiátrica Mundial (WPA, World Psychiatric Association) y la OMS, arrojó que el 70,1% de los psiquiatras encuestados emplea la décima versión vigente de la CIE. Sin embargo, la mayoría de los psiquiatras que no utilizan la CIE refirió emplear el DSM (Reed, Correia, Esparza, Saxena & Maj, 2011). En su análisis de la medicalización del TDAH como fenómeno globalizado, Conrad y Bergey (2014) señalan que la psiquiatría estadounidense está en franca expansión, y remarcan que una consecuencia de este fenómeno es el uso cada vez más extendido del DSM, en oposición a los criterios de la CIE.

La expansión para los diagnósticos infantiles, estrictamente hablando, no se inaugura con el DSM-5. Según Frances (2014) presidente del grupo de trabajo de la versión anterior del manual, ya en aquella publicación se desarrollaron sobrediagnósticos de cuadros como autismo, TDAH y la denominada bipolaridad infantil.

El DSM-5 elaboró tipificaciones como el TDAH y el TEA en las que se identifican factores de riesgo que no coinciden exactamente con el trastorno que se manifestaría a futuro, sino que estas tipificaciones pincelan una condición psiquiátrica en el presente que es diferente de aquella sobre la cual pesa el riesgo futuro, y que reviste menor severidad en la actualidad. Los problemas metodológicos suscitados por estos constructos incluyen, entre otros aspectos, que "a) la mayoría de las personas con 'factor de riesgo' finalmente no desarrollan la enfermedad temida; b) la mayoría de las personas con 'factor de riesgo' son indistinguibles de los 'normales'; c) actualmente no hay intervenciones eficaces para evitar un inevitable estigma de rotulación en psiquiatría" (Heerlein, 2013, p. 22).

La prevención derivada de identificar factores de riesgo pretende construir las condiciones objetivas de aparición del peligro, para deducir de ellas nuevas y múltiples modalidades de intervención, y lograr el control absoluto de lo imprevisto (Castel, 1986). En este contexto, la publicación del DSM-5, con los

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 417-430, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14128210715

cambios mencionados, reposiciona a la infancia como blanco eminentemente gobernable, al que los procesos de biomedicalización tienen entre sus objetivos dilectos.

Sin embargo, esta lógica del riesgo opera de modo diferencial en las dos tipificaciones mencionadas. Esquemáticamente, en el TDAH el riesgo se relaciona con los futuros posibles de los niños que han sido diagnosticados, y con el presente de los adultos que no fueron diagnosticados; y el riesgo en el TEA se expresa por el énfasis en la gradualidad con la que se asume que puede manifestarse el cuadro.

6. TEA, TDAH y sus transformaciones en el DSM

Tanto el diagnóstico de TDAH como el de TEA presentan elementos relacionados con la lógica del riesgo. Sin embargo, ésta no se pone en juego del mismo modo en ambas tipificaciones. Esto es consonante con los procesos biomedicalizadores, que no trazan líneas, sino que anudan actores, estrategias, tecnologías, saberes y prácticas de modos cambiantes y no unitarios.

La publicación del DSM-5 en mayo de 2013 supone una reactualización de controversias, a la luz de la incorporación, tanto de nuevas nomenclaturas como de nuevos criterios diagnósticos. Ya desde la publicación de los borradores del DSM-5 (http://www.dsm5.org) previo a su lanzamiento definitivo, la arquitectura y contenidos del manual suscitaron posicionamientos críticos desde múltiples frentes analíticos y clínicos (Frances, 2009, 2014, Malta-Oliveira, 2012, Caponi, 2014).

Los cambios en el DSM-5 impactan en varios aspectos: la reducción de los subtipos "no especificados" de trastornos; la clasificación dimensional y su mixtura con el paradigma categorial, centrando la definición del trastorno en la intensidad de su expresión, y no en presencia o ausencia de síntomas (con la consecuente multiplicación de comorbilidades); la desaparición o reagrupamiento de categorías diagnósticas poco precisas; y la definición de síndromes de riesgo (manifestaciones leves o *mild*) para prevenir trastornos graves que si no son detectados pueden desarrollarse en la adultez (APA, 2013).

La tipificación inmediatamente anterior al actual TEA (en inglés Autism Spectrum Disorder, ASD) fue el TGD (en inglés *Pervasive Developmental Disorder,* PDD) definido en el DSM-IV. Se dividía en cinco categorías, e incluía como nosologías predominantes al Síndrome Autista y Síndrome de Asperger, junto con el Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo de la infancia (o autismo secundario), y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (APA, 1994).

El derrotero conceptual del Síndrome Autista y el Síndrome de Asperger se inicia en 1943, cuando Leo Kanner describe los *disturbios autísticos del contacto afectivo*, o autismo infantil (Zappella, 1998). Hasta los '80 el autismo era diagnosticado como *esquizofrenia infantil* (APA, 1980), siendo diferenciado de esta con posterioridad (APA, 1994). En 1944 Asperger describe la *psicopatía autística.* En 1981, Wing sistematiza estas descripciones, renombrando el cuadro como Síndrome de Asperger (Attwood, 1998). Propone también la noción de Espectro Autista, ubicando al autismo como extremo más severo, y al Asperger como el más leve, aunque compartan bases estructurales y neurobiológicas (Attwood, 2006). Esta formulación derivó en la inclusión de ambos cuadros en un grupo común en el DSM, el TGD.

El DSM-5 no reconoce los diferentes subtipos que conformaban al TGD. En su lugar, divide a los TEA en dos categorías: Trastorno de la Comunicación Social, y Patrones repetitivos de Comportamiento, Intereses y Actividades. Los criterios diagnósticos incluyen antecedentes conductuales y comportamientos actuales. El nivel de severidad ocupa un lugar destacado, englobando en un mismo conjunto de dificultades del desarrollo a las limitaciones sociales y de la comunicación, y la presencia de patrones comportamentales repetitivos y restringidos (APA, 2013).

Por su parte, el TDAH (en inglés *Attention Deficit Hyperactivity Disorder,* o ADHD), tiene varios momentos históricos. En 1902 Still describe niños con *inatención significativa*, que afecta el rendimiento escolar, y lo asocia

*DOI:*10.11600/1692715x.14128210715

con un defecto mórbido en el control moral (Barkley, 2006b). En la década del ´20 surge la concepción neurológica del trastorno, de la que se desprende el concepto de Strauss de *lesión cerebral mínima*, de origen presuntamente infeccioso (Lange, Reichl, Lange, Tucha & Tuch, 2010). La imposibilidad de detectarlo y las críticas a esta concepción llevaron a que en 1962 el cuadro se denominara *disfunción cerebral mínima* (Strother, 1973, Barkley, 2006a). En 1971 Wender integra la hiperactividad, el trastorno de atención y percepción, las dificultades de aprendizaje, y la impulsividad y trastornos afectivos (Lakoff, 2000). En 1980 el DSM-III incorpora el diagnóstico del *síndrome de déficit de atención* (APA, 1980). El DSM III-R une *déficit de atención* e *hiperactividad* (APA, 1987). El DSM-IV-TR distingue tres subtipos: con predominio de inatención, con predominio de hiperactividad-impulsividad, y combinado (APA, 2000).

En el DSM-5, la tipificación del TDAH mantiene la estructura en torno a síntomas y subtipos, aunque añade aclaraciones ampliatorias de la importancia en cada síntoma. Además, eleva la edad de manifestación de algunos síntomas de 7 a 12 años. También cobra relevancia el diagnóstico de TDAH en adultos. Se contempla además la comorbilidad entre TEA y TDAH, e incluyen índices de severidad (APA, 2013).

6 a. El riesgo en el TEA: Dimensiones, espectro y gradualidad

El DSM-5 procura profundizar su aproximación a una estrategia dimensional para clasificar los diagnósticos. Este enfoque se distancia de la orientación categorial de las dos versiones precedentes, inclinadas al énfasis en la presencia o ausencia de una lista de síntomas, mayormente observables conductuales. En el DSM-5, el enfoque dimensional "se logra combinando categorías con diferente severidad, en una sola categoría con indicadores dimensionales de severidad" (Heerlein, 2013, p. 22).

La combinación de factores es una característica saliente de la lógica del riesgo. Foucault analizó este aspecto, considerando la noción de caso, como una modalidad de saber acerca de la enfermedad con dos vectores: por un lado apunta a individualizar el fenómeno colectivo de la enfermedad, y por otro busca integrar los fenómenos mórbidos individuales en un campo colectivo. Estas dos líneas se despliegan calculando y cuantificando eventualidades, desde una aproximación racional e identificable. Una enfermedad se concibe como una distribución de casos cuando se toma en cuenta una población espacio-temporalmente circunscripta, sobre la que se realizan análisis cuantitativos, y se calculan eventualidades de muerte o contagio. Esto permite establecer riesgos puntuales para individuos o poblaciones, que pueden ser positivos o negativos, es decir, tanto de contagio (morbilidad) o muerte (mortalidad), como de no-contagio o cura (Foucault, 2006).

Estos riesgos pueden calcularse "para cada individuo, según su edad, el lugar donde viva, y lo mismo para cada categoría de edad, cada ciudad, cada profesión" (Foucault, 2006, p. 81). El análisis de riesgo en términos de distribución de casos establece diferentes intensidades de riesgo. Las especificidades individuales, etarias, de localización u otras condiciones, instauran áreas de mayor o menor riesgo, formulándose riesgos diferenciales, que identifican las características más peligrosas.

El diagnóstico de TEA reformulado en el DSM-5 ilustra esta lógica clasificatoria que apela a la combinación de categorías con diferente severidad. El DSM-5 reserva el trastorno por autismo para designar los casos más severos, y el trastorno por Asperger para los menos severos. En lugar de clasificar por división de categorías, las diferentes tipificaciones dentro de los TEA se organizan en relación a una gradación de severidad (Heerlein, 2013).

Un corolario epistémico de la noción de espectro, y de la gradualidad en la tipificación diagnóstica, es que la diferencia tajante entre normalidad y psicopatología se diluye. Según Paris, "la convicción de que el trastorno mental es un punto en un continuum se desprende directamente de un modelo dimensional" (Paris, 2013, p. 41).

Este desplazamiento hacia un modelo dimensional conlleva que la ampliación

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 417-430, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14128210715

de espectros se asocia a una ampliación de diagnósticos. Este punto fue identificado y analizado por Conrad y Potter (2003), quienes estudiaron la extensión del TDAH, históricamente caracterizado como un diagnóstico primordialmente infantil, y su desplazamiento para incluir crecientemente a adultos, y abordaron este fenómeno en el marco de considerar que las categorías diagnósticas que han sido absorbidas por los procesos de medicalización, una vez establecidas, pueden expandirse y tornarse más inclusivas. Afines argumentaciones desarrollan Clarke et al. (2003), sosteniendo que esta expansión de diagnósticos se relaciona con que la biomedicalización se orienta a la salud misma, y un efecto de esta expansión es el incremento en las posibilidades de detección de falsos positivos.

Volviendo al autismo, Paris (2013) subraya que la amplitud del concepto de trastorno del espectro autista descripto en el DSM-5 resulta en una ampliación respecto de la tipificación clínica clásica del cuadro. Esta nueva clasificación, menos restrictiva, abre a interpretaciones de acuerdo con las cuales algunas excentricidades individuales podrían ser releídas a la luz de este diagnóstico.

Un último elemento a considerar reside en que el tratamiento no incluye, al menos de modo predominante, una terapéutica psicofarmacológica, como sí ocurre en el TDAH (Lange et al., 2010, Barkley, 2006b). Para quienes son diagnosticados con autismo, esta particularidad habilita posibilidades tanto de estigmatización, como de conformación de identidades en términos de identificación con la enfermedad (Paris, 2013), en lo que algunos investigadores analizaron empleando el concepto de sujeto cerebral (Ehrenberg, 2009, Ortega, 2009, Ortega & Vidal, 2007).

Otra novedad del DSM-5 es la categorización simultánea (Vasen, 2015). Las comorbilidades cruzadas de los TEA con otros trastornos en los que la terapéutica farmacológica sí es predominante, como el TDAH, abren la posibilidad de una expansión de estas terapéuticas, inaugurando nuevos riesgos por polimedicación.

6 b. TDAH: la detección precoz y el riesgo a futuro

Otra línea respecto de las lógicas del riesgo en la clasificación de los denominados trastornos mentales en el DSM-5 se abre a partir de las modificaciones realizadas al TDAH. El DSM-5 está orientado hacia la detección precoz y la prevención de los denominados trastornos mentales. Uno de sus objetivos es que su aplicación para efectuar los diagnósticos permita realizar la detección temprana y la intervención de los factores de riesgo en la prevención de enfermedades futuras (Heerlein, 2013).

De hecho, la lógica del riesgo supone un trastocamiento de las concepciones psiquiátricas y epidemiológicas clásicas acerca de la prevención e intervención en salud mental. Las modalidades de intervención inscriptas en los procesos de biomedicalización no tienen la orientación clásica de la intervención, hacia la reforma, corrección, castigo o cura de un individuo concreto, sino que se enfocan a la correlación estadística de elementos heterogéneos susceptibles de producir un riesgo (Castel, 1986). Al escindirse el peligro de la manifestación de los síntomas, el centro queda en la constatación de particularidades, que aquellos considerados como especialistas han instituido en factores de riesgo (Rose, 1998).

En el caso del TDAH, sin embargo, la integración argumentativa y clínica entre la lógica del riesgo, la prevención, la intervención, y la consideración de factores de riesgo respecto de un padecimiento futuro adquiere ribetes particulares. Una de las consecuencias de la ampliación de las categorías diagnósticas derivada del despliegue de procesos de medicalización de la sociedad, consiste en el caso del TDAH, en el sostenido incremento del diagnóstico en adultos (Conrad & Potter, 2003, Batstra & Frances, 2012). De hecho, el TDAH en el DSM-5 ha dejado de considerarse un trastorno de inicio en la infancia, adolescencia y juventud, para incluirse como un trastorno del neurodesarrollo, abriendo la posibilidad de un diagnóstico en la adultez (APA, 2013).

Un motor para este incremento en el diagnóstico en adultos viene dado por la

*DOI:*10.11600/1692715x.14128210715

posibilidad de ubicar aspectos de la vida cotidiana como factores de riesgo. En especial en el TDAH se identifican dos tipos de factores de riesgo, que habilitan a considerar al TDAH como un diagnóstico presente en la infancia, o que siendo diagnosticado en la adultez, puede rastrearse en los años de infancia. Por un lado, aquellos factores que suponen una alta comorbilidad con otras patologías psiquiátricas (depresión, trastornos de alimentación, consumo de sustancias psicoactivas y trastorno de ansiedad); y por otro aquellas dificultades manifiestas para el desenvolvimiento en la vida social (delincuencia, fracaso escolar o académico, dificultades familiares, afectivas o laborales) (Bianchi, 2015a).

Sobre las comorbilidades, Scandar (2009) listó el trastorno de personalidad antisocial y trastorno de abuso de drogas psicoactivas, trastornos de ansiedad y trastornos de humor.

La lógica del riesgo en el TDAH también opera en las argumentaciones que aluden a disímiles factores, cuya interacción establece trayectorias a futuro. Algunos de los factores que integran esas trayectorias posibles suponen un incremento de riesgos, y otros conducen a morigerarlos. Así, en función de la integración de factores, por un lado se establece un perfil de mayor probabilidad de consumo de sustancias ilegales asociado al TDAH en la adolescencia, especialmente si no se realiza el diagnóstico. Pero por otro lado la trayectoria derivada de ese perfil puede modificarse si en la interacción de factores se incluye la incidencia de la prescripción de fármacos legales, como el metilfenidato, sobre el que se documentaron cuantiosos efectos adversos y contraindicaciones (Mayes, Bagwell & Erkulwater, 2008), disminuyendo las probabilidades de consumo de sustancias ilegales (Bernaldo de Quirós, 2000). Esta configuración constituye una paradoja, porque para erradicar un riesgo (el consumo de drogas), se generan nuevos riesgos (la administración de metilfenidato).

Sobre las dificultades futuras para el desenvolvimiento social, en el TDAH estas se manifestarían en la vida académica, laboral, social y afectiva, constituyendo nuevos riesgos, susceptibles a su vez de nuevas políticas preventivas, que incluyen tanto peligros internos al individuo como amenazas externas inmanejables (Castel, 2004). Para el TDAH abarcan cambios permanentes de intereses, inconsecuencia laboral, cambios en la vida en pareja y las tareas hogareñas, empleos en puestos de baja calificación, dificultades académicas y financieras, automedicación, consumo de drogas y alcohol, accidentes automovilísticos y exacerbación de fantaseos y ensoñaciones (Scandar, 2009, Tallis, 2007).

Rose sostiene que ya los términos del juicio psiquiátrico no son clínicos, y ni siquiera epidemiológicos como consideró Castel, sino ligados a la gestión de lo cotidiano. La falta de habilidad para afrontar a la familia, el estudio, el trabajo, el dinero, las labores domésticas; todos son, potencialmente, criterios de calificación psiquiátrica, porque marcan fallas en la "administración del yo" (Rose, 1998), autorizando el accionar de prácticas divisorias, que separan el yo que puede encargarse de sí mismo, del yo que -dado que no puede afrontar las dificultades de la vida cotidiana- debe ser administrado por otros (Rose, 1996).

7. Consideraciones finales

Las dinámicas de configuración de la díada normal-anormal fueron ejes centrales de las estrategias de gobierno de poblaciones e individuos inauguradas con la conformación de los Estados capitalistas. En el núcleo de esas estrategias, la medicalización introdujo una torsión, por la cual lo anormal se asimiló a lo patológico (Huertas, 2009). En este desplazamiento, los diagnósticos psiquiátricos tienen un rol destacado para la atribución de parámetros de normalidad y anormalidad, y la infancia representa uno de los segmentos sobre el cual la normalización resulta de múltiples vectores de disciplinas y proyectos.

Analizadas desde la medicalización en el siglo XXI y la biomedicalización, las transformaciones recientes en saberes, tecnologías y métodos de ejercicio de psiquiatría biológica -de la que el manual DSM-5 constituye un instrumento fundamental- introdujeron una nueva torsión en la díada, modificando las coordenadas de comprensión de la misma con diversas características que se resumen, como

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 417-430, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14128210715

marcan Clarke et al. (2003), en enfocarse en la salud misma.

Dichas transformaciones incluyen la disolución de una diferencia tajante, discreta, entre normalidad y patología, reposicionando las cuestiones de grado, de intensidad sintomática dimensional, antes que la presencia o ausencia de marcadores biológicos o síntomas para diagnosticar el cuadro. Modeladas además por la lógica del riesgo y la prevención, la clínica de lo cotidiano y la expansión de los diagnósticos psiquiátricos, estas transformaciones se caracterizan por no circunscribirse a los polos de salud y enfermedad. Los polos permanecen, pero las intervenciones actúan en el presente para asegurar el estado óptimo y el mejor futuro posible de los sujetos (Rose, 2012). En este objetivo de optimización, se busca no sólo revelar estas patologías invisibles lo antes posible, sino intervenir en ellas, aun en un estado de presintomaticidad.

En el siglo XXI, los cambios de la biomedicina y de la psiquiatría biológica no evidenciaron intenciones de abolir ni prescindir de la normalización, sino que la han modelado con características particulares, reconfigurando los límites de la normalidad y la patología, de la enfermedad mental y la salud mental (Rose, 2006). Los estudios de la medicalización y biomedicalización, con matices y convergencias analíticas, ofrecen herramientas para aproximarse críticamente a configuraciones estratégicas inauguradas con la publicación del DSM-5, evidenciando que la normalización no es un concepto cerrado, ni circunscripto históricamente, y que pueden identificarse formas de normalización no vinculadas a la idea de recta, de desorden o desvío en torno a una media.

Diagnósticos como el TDAH y el TEA ilustran que la normalización puede estar inserta también en una lógica de modulación, donde la norma a alcanzar se deduce de un juego de distribuciones diferenciales (Foucault, 2006), y no de un estándar único ni previo de normalidad, y que los parámetros contra los que se realizan las operaciones de normalización responden a una distribución puntual de factores.

Lista de referencias

APA (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition*. Washington: APA.

APA (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition-Revised*. Washington: APA.

APA (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition*. Washington: APA.

APA (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition. Text Revision.* Washington: APA.

APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition.* Washington: APA.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: a guide for parents and professionals*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. (2006). *Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Barkley, R. (2006a). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment.* New York: The Guilford Press.

Barkley, R. (2006b). The relevance of the Still Lectures to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. A Commentary. *Journal of Attention Disorders, 10 (2), pp.137-140. Doi: 10.1177/1087054706288111*

Batstra, L. & Frances, A. (2012). DSM-5 further inflates attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Nervous and Mental Disease, 200, pp. 486-488. Doi: 10.1097/NMD.0b013e318257c4b6*

Bernaldo de Quirós, G. (2000) ¿Medicar o no medicar? *Revista Terremotos y Soñadores, 1, pp. 10-13.*

Bianchi, E. (2012). El problema del riesgo. Notas para una reflexión sobre los aportes surgidos de la usina genealógica en torno al concepto de riesgo en salud mental. *Espacios Nueva Serie, 1, pp. 84-97.*

Bianchi, E. (2014). Todo tiene un principio… y en el principio fue el DSM-III. El desbloqueo epistemológico y tecnológico

de la psiquiatría biológica estadounidense. *CulturasPsi, 2 (1), pp. 87-114.*

Bianchi, E. (2015a). "El futuro llegó hace rato". Susceptibilidad, riesgo y peligrosidad en el diagnóstico y tratamiento por TDAH en la infancia. *Revista de Estudios Sociales* 2 (52), *pp. 185-199.* Doi: http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.13

Bianchi, E. (2015b) Infancia, normalización y salud mental. Figuras históricas y encadenamientos actuales en la formulación del ADHD (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). *Historia, Ciências, Saúde-Manguinhos, 22 (3), pp. 761-779. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702015000300006.*

Caponi, S. (2009). Un análisis epistemológico del diagnóstico de depresión. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 29, pp. 327-338. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000200007*

Caponi, S. (2014). O DSM-V como dispositivo de segurança. *Physis Revista de Saúde Coletiva, 24 (83), pp. 741-763. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312014000300005.*

Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo. En F. Álvarez-Uría & J. Varela (comps.) *Materiales de Sociología crítica*, (pp. 219-243). Madrid: La Piqueta.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

Clarke, A., Mamo L., Fishman J., Shim, J. & Fosket J. (2003). Biomedicalization: Technoscientific Transformations of Health, Illness and U. S. Biomedicine. *American Sociological Review, 68 (2), pp. 161-194. Doi: http://www.jstor.org/stable/1519765*

Clarke, A., Mamo L., Fosket J., Fishman J. & Shim, J. (2010). *Biomedicalization. Technoscience, Health and Illness.* Durham-London: Duke University Press.

Clarke. A. & Shim, J. (2011). Medicalization and Biomedicalization Revisited: Technoscience and Transformations of Health, Illness and American Medicine. En B. Pescosolido, J Martin, J. McLeod & A. Rogers (eds.) *Handbook of the Sociology of Health, Illness, and Healing. A Blueprint for the 21st Century*, (pp.173-200). New York-Dordrecht-Heidelberg-London: Springer.

Conrad, P. (2007). *The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable disorders.* Baltimore: The John Hopkins University Press.

Conrad, P. (2013). Medicalization: Changing Contours, Characteristics, and Contexts. En W. Cockerham (ed.) *Medical Sociology on the move. New directions in theory*, (pp. 195-214). Dordrecht-Heilderberg-New York-London: Springer.

Conrad, P. & Bergey, M. (2014). The impending globalization of ADHD: Notes on the expansion and growth of a medicalized disorder. *Social Science and medicine, 122, pp. 31-43. Doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.019*

Conrad, P. & Leiter, V. (2004). Medicalization, markets and consumers. *Journal of Health and Social Behavior, 45, pp. 158-176.*

Conrad, P. & Potter, D. (2003). From hyperactive children to ADHD adults. Observations on the expansion of medical categories. En P. Conrad & V. Leiter (eds.) *Health and health care as social problems*, (pp. 39-65). Lanham-Boulder-New York-Toronto-Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Conrad, P. (2005). The shifting engines of medicalization. *Journal of Health and Social Behavior, 46, pp. 3-14.*

Daroqui, A. & López, A. (2012). Introducción. En A. Daroqui, A. López & R. F. Cipriano-García (comps.) *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*, (pp. 49-60). Santa Fe: Homo Sapiens.

Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.

Ehrenberg, A. (2009). O sujeito cerebral. *Psicologia. Clinica, Rio de Janeiro, 21 (1), pp. 187-213. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652009000100013*

Faraone, S. (2013). Reformas en salud mental. Dilemas en torno a las nociones, conceptos y tipificaciones. *Salud Mental y Comunidad-UNLa, 3, pp. 29-40.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 417-430, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14128210715

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames.* Buenos Aires: Altamira.

Foucault, M. (2001). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). *Nacimiento de la Clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *El Poder Psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Frances, A. (2009). Whither DSM-V? *British Journal of Psychiatry, 195, pp. 391-392. Doi: 10.1192/bjp.bp.109.073932*

Frances, A. (2014). *¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría*. Barcelona: Ariel.

Good, B. (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*. Barcelona: Bellaterra.

Grinberg, J. (2008). Transformaciones en el tratamiento de la niñez en riesgo. Reflexiones sobre un dispositivo de protección a la infancia en la ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social, 27, pp. 155-174.*

Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press.

Heerlein, A. (2013). Aproximaciones al DSM-5: ¿un avance en psiquiatría? *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría, XXV, pp. 18-26.*

Huertas, R. (2005). La medicalización de la delincuencia infantil en la España del primer tercio del siglo XX. En M. Miranda & G. Vallejo (comps.) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino,* (pp. 375-400). Buenos Aires: Siglo XXI.

Huertas, R. (2009). Medicina social, control social y políticas del cuerpo. La subjetivación de la norma. En M. Miranda & A. Girón-Sierra (coords.) *Cuerpo, Biopolítica y Control Social*, (pp. 19-42). Buenos Aires: Siglo XXI.

Lakoff, A. (2000). Adaptive will: The evolution of Attention Deficit Disorder. *Journal of the history of the behavioral sciences, 36 (2), pp. 149-169. Doi: 10.1002/(SICI)1520-6696(200021)36:2<149::AID-JHBS3>3.0.CO;2-9*

Lange, K., Reichl, S., Lange, K., Tucha, L. & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorders, 2, pp. 224-255. Doi: 10.1007/s12402-010-0045-8*

Malta-Oliveira, S. (2012). Os alcances e limites da medicalização do risco para a psicose: a emergência de uma nova categoria? *Physis Revista de Saúde Coletiva, 22 (1), pp. 291-309. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312012000100016*

Mayes, R., Bagwell, C. & Erkulwater, J. (2008). ADHD and the Rise in Stimulant Use Among Children. *Harvard Review of Psychiatry, 16 (3), pp. 151-166. Doi: 10.1080/10673220802167782*

Ortega, F. (2009). The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity. *BioSocieties, 4, pp. 425-445. Doi: http://dx.doi.org/10.1017/S1745855209990287*

Ortega, F. & Vidal, F. (2007). Mapping the cerebral subject in contemporary culture. *Electronic Journal of Communication Information & Innovation in Health, 1 (2), pp. 255-259. Doi: 10.3395/reciis.v1i2.90en*

Paris, J. (2013). The ideology behind DSM-5. En J. Paris & J. Phillips (eds.) *Making the DSM-5. Concepts and controversies,* (pp. 39-46). New York-Heilderberg-Dordrecht-London: Springer.

Rabinow, P. (1996). *Essays on the Anthropology of Reason*. New Jersey: Princeton University Press.

Reed, G., Correia, J., Esparza, P., Saxena, S. & Maj, M. (2011). The WPA-WHO Global Survey of Psychiatrists' Attitudes Towards

Mental Disorders Classification. *World Psychiatry, 10, pp. 118-131.*

Rose, N. (1996). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society, 25 (3), pp. 327-356. Doi: 10.1080/03085149600000018*

Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London-New York: Free Association Books.

Rose, N. (2006). Disorders without borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice. *BioSocieties, 1, pp. 465-484. Doi:10.1017/S1745855206004078*

Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Unipe.

Rose, N., O' Malley, P. & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Reviev of Law and Social Science, 2, pp. 83-104. Doi: 10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900*

Rosenberg, Ch. (2002). The tyranny of diagnosis. Specific entities and individual experience. *The Milbank Quarterly, 80 (2), pp. 237-260. Doi:10.1111/1468-0009.t01-1-00003*

Rosenberg, Ch. (2005). Contested boundaries. Psychiatry, disease and diagnosis. *Perspectives in Biology and Medicine, 49 (3), pp. 407-424. Doi:10.1353/pbm.2006.0046*

Rossi, G. (2003). La locura en los niños hacia finales del siglo XIX en Buenos Aires. Primera parte. Dos tesis precursoras presentadas ante la Facultad de Medicina porteña. *Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina, 17, pp. 1-14.*

Scandar, R. (2009). *El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: Su compresión y tratamiento.* Buenos Aires: Distal.

Scheper-Hughes, N. & Sargent, C. (1998). *Small Wars. The cultural politics of childhood*. Berkeley: University of California Press.

Strother, Ch. (1973). Minimal cerebral dysfunction: a historical overview. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1 (205), pp. 6-17.*

Tallis, J. (2007). Neurología y trastorno por déficit de atención: mitos y realidades. En B. Janin (comp.) *Niños desatentos e hiperactivos. ADD/ADHD. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad,* (pp. 187-223). Buenos Aires: Noveduc.

Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Vasen, J. (2015). *Autismos: ¿espectro o diversidad? Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas*. Buenos Aires: Noveduc.

Vidal, F. (2009). "Brainhood, anthropological figure of modernity". *History of the Human Sciences, 22 (1), pp. 5-36. Doi: 10.1177/0952695108099133*

Zappella, M. (1998). *Autismo infantil: Estudios sobre la afectividad y las emociones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 417-430, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14128210715

Referencia para citar este artículo: Olivares, B. & Reyes-Espejo, M. I. (2016). Evaluación de un programa social en infancia desde los principios de la Psicología Comunitaria. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 431-444.

Evaluación de un programa social en infancia desde los principios de la Psicología Comunitaria*

Bárbara Olivares**
Profesora Universidad Diego Portales, Chile.

María Isabel Reyes-Espejo****
Profesora Universidad Santo Tomás, Chile.

Artículo recibido en septiembre 24 de 2014; artículo aceptado en febrero 9 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Presentamos un estudio de caso cuyo propósito es analizar, en el marco de la Psicología Comunitaria, el diseño e implementación de un programa público chileno, llamado Programa de Prevención Comunitaria, que depende del Servicio Nacional de Menores. Metodológicamente, la investigación la orientamos cualitativamente, recurriendo a fuentes primarias (entrevistas y grupos focales) y secundarias (documentos técnicos), en el marco de la Teoría Fundada Empíricamente, para reconstruir el modelo de intervención del Programa de Prevención Comunitaria como un continuo histórico. Concluimos que el estudio de caso ha permitido profundizar en las dimensiones técnicas, éticas y políticas que participan en la producción e implementación de un programa público, que logra inscribir una lógica de derechos, proponiendo un conjunto de intervenciones innovadoras que superan las perspectivas tutelares de la infancia en riesgo.*

Palabras clave: infancia, programa social, protección de la infancia, derechos del niño, participación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Evaluation of a social program in childhood, from the principles of Community Psychology

• ***Abstract (analytical):*** *This article presents a case study that has the purpose of analyzing, in the framework of the context of community psychology, the design and implementation of a Chilean public program called the Community Prevention Program, a subsidiary agency of the National Service for Minors. Methodologically, the study adopts a qualitative approach using primary sources (interviews and focus groups) and secondary sources (technical documents), within the framework of an empirically established theory to reconstruct the intervention model of the Community Prevention Program as a historical continuum. The authors conclude that the case study has made it possible to examine the technical, ethical and political dimensions involved in the production and implementation of a public program. This analysis resulted in the identification of a logic of rights within the program that involves a set of innovative interventions that go beyond the basic perspectives of children at risk.*

---

* Este **artículo corto**, correspondiente al área de la Psicología (subárea: Psicología Comunitaria), es un estudio de caso que se deriva de una investigación de mayor escala, denominada "Ética y Política: ¿Dimensiones olvidadas en la Psicología Comunitaria?", Número 1130638, con financiación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, con fecha de inicio el 5 de Marzo de 2013 hasta diciembre de 2015.

** Psicóloga. Magíster en Psicología con mención en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Correo electrónico: barbara.olivares@mail.udp.cl

*** Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica de la Universidad de Santiago de Chile. Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacción Social y Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: mreyese@santotomas.cl

Key words: childhood, social program, child protection, children's rights, participation (Unesco Thesaurus Social Science).

Avaliação de um programa social na infância por meio dos princípios da Psicologia Comunitária

• ***Resumo (analítico):*** *Apresenta-se um estudo de caso cujo objetivo é analisar, no contexto da Psicologia Comunitária, a concepção e a implementação de um programa público no Chile chamado Programa de Prevenção Comunitária, o qual é dependente do Serviço Nacional de Menores. Metodologicamente, a pesquisa foi orientada qualitativamente, recorrendo ao uso de fontes primárias (entrevistas e grupos focais) e secundárias (documentos técnicos), no âmbito da Teoria Empiricamente Fundada, para reconstruir o modelo de intervenção o Programa de Prevenção Comunitária como uma linha histórica. Conclui-se que o estudo de caso permitiu aprofundar nas dimensões técnicas, éticas e políticas que participam na produção e implementação de um programa público, o qual consegue inscrever uma lógica de direitos, propondo um conjunto de intervenções inovadoras que superem perspectivas tutelares das crianças em situação de risco.*

Palavras-chave: infância, programa social, proteção da criança, diretos da criança, participação (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. La Política pública en Infancia en Chile y los aportes de la Psicología Comunitaria

Históricamente en Chile, la intervención social dirigida a la infancia ha estado centrada en los problemas que la afectan, asumiendo como marco de actuación la "doctrina de situación irregular", que considera al niño o niña como un objeto de corrección y atención. Dicho enfoque ha moldeado la manera en que las políticas públicas abordan los problemas sociales que aquejan a este grupo, orientadas fundamentalmente a la supervisión, la vigilancia y la normalización. Se observa así la lenta y progresiva incorporación de la tarea *cuidado/protección de niños y niñas*, como parte de las acciones ejecutadas por el Estado, en un rol marcadamente tutelar. Las políticas públicas de infancia surgen, entonces, como una alternativa para los sujetos "menores en situación de irregularidad", y con el diseño e implementación de estas se buscó, desde sus inicios, "controlar" a este grupo social. La dependencia y el disciplinamiento presuponen y reafirman la asimetría de poder a favor de los sujetos adultos y de sus estructuras (Contreras & Pérez, 2011), quedando niños, niñas y adolescentes situados en el lugar de objetos de custodia y control por parte de una estructura que los precede y se les impone.

Protección, disciplinamiento y control social, aparecen como procesos íntimamente relacionados, que sirven de modelo para la relación de las personas adultas y sus instituciones. Esta constancia consolidó la naturalización de supuestos socialmente construidos, entre ellos concebir la niñez desde la carencia y desde su sometimiento a la autoridad discrecional del individuo adulto (Giorgi, 2012). De este modo, las gentes adultas han desplegado frente a los niños, niñas y adolescentes su propia mirada, centrada en lo que ellos consideran son sus principales responsabilidades. Desde sus propias percepciones y creencias, los adultos han decidido acerca de las aspiraciones y necesidades de los niños, niñas y adolescentes con los que se relacionan (Mieles & Acosta, 2012).

Lo anterior tiene efectos directos en la forma en que se han propuesto e implementado las intervenciones destinadas a niños, niñas y adolescentes, pues se producen intervenciones

*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

marcadamente dirigidas, donde las instituciones reproducen una lógica "arriba-abajo" que obtura posibilidades para que los niños y niñas, y sus familias, participen de la definición de los problemas que les afectan, y sean parte de las soluciones que se formulen.

Una oportunidad para repensar estas prácticas la encontramos en los trabajos desarrollados desde la Psicología Comunitaria, disciplina que ha colaborado intensamente en la búsqueda de aproximaciones teóricas y metodológicas para el diseño e implementación de intervenciones participativas que reviertan la tradición asistencial y promuevan acciones "abajo-arriba" (Alfaro, 2012).

La intervención con niños, niñas y adolescentes en Chile, ha estado fuertemente vinculada al desarrollo de estrategias y marcos conceptuales provenientes de las ciencias sociales en general, siendo la psicología una fuente ampliamente reconocida por quienes se desempeñan profesionalmente. Tanto el diseño como la implementación de programas orientados a la prevención y promoción de derechos en la infancia y la juventud, portan elementos provenientes de los marcos de referencia existentes en la psicología del desarrollo, en la psicología evolutiva, en la psicología clínica y en la psicología comunitaria, entre algunas otras. En particular, la Psicología Comunitaria ha dotado de herramientas a los programas de intervención, permitiendo que niños, niñas y adolescentes puedan adquirir protagonismo y desplieguen aprendizajes en sus propios espacios de desarrollo.

Uno de los ámbitos de mayor interés para la Psicología Comunitaria es la participación, y constituye un eje de desarrollo disciplinar que ha contribuido a la producción de programas con carácter comunitario. En el área de infancia y juventud, Chile cuenta con algunas experiencias que, aunque aisladas, reflejan el esfuerzo de algunos sectores para avanzar en esta materia (Carrasco, Abarca & Quilodrán, 2009).

Hay registros de la vinculación del enfoque comunitario y política pública chilena, desde la década de los 60, fundamentalmente en relación con el aporte de profesionales de las ciencias sociales en la ejecución de programas (Asún & Unger, 2007). A partir de la década de los 80, estas prácticas establecen una relación explícita y directa con la Psicología Comunitaria, siendo los años 90 un momento clave, pues esta última logra consolidarse como disciplina a partir de la implementación de políticas públicas, que en su mayoría buscaban superar la pobreza (Krause, Jaramillo, Monreal, Carvacho & Torres, 2011).

Desde el año 2000, el enfoque comunitario se instala en la política pública chilena, desarrollando modelos y técnicas en los distintos dispositivos de intervención (Krause et al. 2011). Si bien la inserción de la Psicología Comunitaria al campo de las políticas sociales ha permitido su consolidación profesional y académica, estos escenarios y condiciones han generado nuevas fronteras para la generación de prácticas comunitarias que es pertinente revisar. En este contexto, y contrariamente a lo esperado, la revisión de 101 programas y proyectos pertenecientes a 10 ministerios chilenos durante el año 2013, permite concluir una franca ausencia, omisión o exclusión de conceptos, principios, valores y prácticas coincidentes con los principios inspiradores de la Psicología Comunitaria (Reyes-Espejo, Olivares, Berroeta & Winkler, en prensa). Estos resultados son coincidentes con los estudios reportados en el extranjero, mostrando que uno de los principales focos de tensión radica en la verticalidad de la relación que establece la política pública con las comunidades (Montero, 2010, Rodríguez, 2009, Hasenfeld & Garrow, 2012, Brady, Schoeneman & Sawyer, 2014).

2. La institucionalidad de la niñez y juventud en Chile hoy

Actualmente el Servicio Nacional De Menores es la principal institución que se ocupa del diseño e implementación de estas políticas desde principios de los años 90 en Chile, que enfatizan la protección tutelar de la infancia. Éstas adquieren la forma de políticas focalizadas, dirigidas exclusivamente a niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, en situación de vulnerabilidad social, que enfrentan dificultades para ejercer de manera efectiva sus

derechos en las dimensiones familiar y afectiva, económica, sociocomunitaria, educacional, de salud y de relacionamiento entre grupos de pares (Andrade & Arancibia, 2010).

A pesar de lo anterior, desde que Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño en 1990, una nueva conceptualización aparece en el escenario público. El discurso oficial promueve una retórica donde se visualiza a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y se renueva la relación entre Estado, familia e infancia (Farías, 2003). Ello se acompaña de nuevos marcos de acción que flexibilizan los diseños e incorporan estrategias promocionales y preventivas. El discurso sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes se ha hecho común entre quienes trabajan en infancia y juventud, permitiendo superar la visión de aquéllos como "objetos" de servicios, y marcando un antes y un después en la valoración social de la niñez. Se inicia así un fuerte proceso de reflexión respecto a las formas en que la infancia es comprendida, generando implicancias para el diseño e implementación de políticas públicas (Valverde, 2008).

El año 2001 se elaboró un Plan Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia que constituyó un hito importante para la infancia en Chile, aunque su puesta en marcha fue parcial. Durante los años 2005 y 2006 se llevaron a cabo diversos estudios de pre-inversión por parte del entonces Ministerio de Planificación -hoy Ministerio de Desarrollo Social-, orientados a un rediseño de la política de infancia. En el año 2006 se da inicio al trabajo de una de las primeras comisiones presidenciales del Gobierno de turno, denominada Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (Bedregal, 2010). En marzo del año 2014, la Presidenta Michelle Bachelet firma el decreto que crea el Consejo Nacional de la Infancia, que busca coordinar diferentes instituciones y sectores del Estado para construir políticas públicas transversales en materia de derechos de infancia, a fin de instalar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. A pesar de todos estos esfuerzos, aún Chile carece de una ley de protección integral que adecúe la legislación interna a los estándares de la Convención de los Derechos del Niño, reproduciendo procesos de tutelaje y minorización (Costa & Gagliano, 2000). A diferencia de Chile, el resto de los países cuentan con leyes o códigos de la niñez que han posibilitado la creación de institucionalidad afín, consolidando estrategias de mediano plazo que constituyen un referente fundamental en la materia (Pyerín & Weinstein, 2015).

3. El Programa de Prevención Comunitaria

La (pre)historia de los Programas De Prevención Comunitaria en Chile, tiene su trayecto dentro del mismo Servicio Nacional De Menores, donde existen esfuerzos que surgen en respuesta a la instalación del enfoque de derechos promovido a partir de la firma de la Convención de los Derechos del Niño. Los programas preventivos han ido evolucionado según las necesidades que presentan los niños, niñas y adolescentes, y los énfasis que ha tenido la política pública. En el año 1990, con la ratificación de la convención, y luego en el año 2000 con la reforma al sistema de niñez y adolescencia, se refuerzan las iniciativas enmarcadas en un enfoque territorial y comunitario. A lo anterior se suma la reforma educacional, y principalmente la paulatina implementación de la Jornada Escolar Completa, que implicaron la necesidad de revisar la oferta existente en el Servicio Nacional De Menores.

A la luz de la experiencia surgida se crean en el año 2008 los Programas De Prevención Comunitaria, cuyo objetivo contempla la prevención y detección precoz de las vulneraciones de derecho en los territorios, a través de la formación de promotores de los derechos en los barrios, la conformación de redes comunitarias, la generación de mecanismos de participación para niños, niñas y adolescentes, y la sensibilización de las familias mediante el desarrollo de iniciativas de buen trato. Se instalan en poblacionales altamente vulnerables, dadas sus condiciones socioeconómicas, su deprivación sociocultural, los altos índices de deserción escolar, la presencia de pandillas de carácter violento, las redes de narcotráfico y otras actividades ilícitas. Participan niños, niñas

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 431-444, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14129090215

y adolescentes de entre 0 a 18 años, habitantes de un territorio específico y sin discriminación de etnia o necesidades especiales, junto a actores comunitarios tales como juntas de vecinos y vecinas, centros de padres y madres, clubes juveniles, entre otros. Se ingresa al programa principalmente por demanda espontánea o por una invitación directa del equipo a los niños, niñas y adolescentes, a las familias y a los actores comunitarios. Dicha invitación puede ser individual o dirigida a grupos de pares. En las bases técnicas del año 2009, se sugiere que los ejecutores consideren un momento inicial de inserción del proyecto en el territorio para luego configurar el plan de trabajo y participación de niños, niñas y adolescentes. Finalmente se contempla una evaluación de resultados, donde se analiza el desempeño del plan de trabajo, sus principales resultados, obstáculos y desafíos (Servicio Nacional de Menores, 2009).

Entre los aspectos destacados del programa están los mecanismos de detección precoz, que se construyen e implementan en el espacio de vida cotidiano de niños, niñas y adolescentes, y que además necesitan basarse en la confianza y comunicación fluida entre actores. Se apuesta por promover a la comunidad como protagonista de los procesos de fortalecimiento y aprendizaje, teniendo presente que es posible movilizarse antes de que el problema se instale y demande atención. Valora la participación como una dimensión central del proceso de intervención, asumiendo que niños, niñas y adolescentes pueden opinar y organizarse para enfrentar los problemas que les aquejan. Por último, se destaca en la producción de diálogos intergeneracionales entre el mundo adulto y los niños, niñas y jóvenes, promoviendo la generación de un cambio cultural que permita que estos últimos accedan a instancias donde se toman decisiones sobre los temas que les afectan. Ello permite la redistribución del poder, principio fundante del enfoque comunitario (Servicio Nacional de Menores, 2011).

4. Objetivos de la investigación

En el marco de un proceso de investigación mayor titulado Ética y política: ¿dimensiones olvidadas en la psicología comunitaria hoy? (Proyecto Fondecyt 113638), profundizamos en el diseño e implementación del Programa de Prevención Comunitaria, dependiente del Servicio Nacional de Menores, a partir del marco ético y conceptual proveniente de la Psicología Comunitaria. Específicamente nos propusimos describir: (1) Los elementos contextuales que refieren a las condicionantes sociohistóricas que mediatizan el surgimiento y desarrollo del Programa de Prevención Comunitaria; (2) Los elementos pragmáticos del programa desde los principios de la Psicología Comunitaria y que sirven para evaluar esta práctica social; (3) Los logros y aprendizajes del programa en la política pública de infancia y juventud chilena en sus 10 años de desarrollo.

Es relevante mencionar que durante el proceso de redacción de este artículo, el Servicio Nacional de Menores chileno informó en enero de 2015 a los ejecutores, a través de una carta, que buscarían “potenciar una serie de programas que han demostrado el mayor nivel de éxito, y en cuyo contexto se resuelve que no continuarán los Programas de Prevención Comunitaria”. Esta medida ha sido fuertemente cuestionada por los ejecutores mismos, pero también por el ámbito académico, quienes ofrecen garantía de la calidad técnica y conceptual del programa en cuestión. En este contexto, resulta significativo mencionar que junto a la suspensión de este programa (55 experiencias), desaparece el único antecedente en el país cuyo impacto haya estado o esté directamente vinculado con el fortalecimiento de la ciudadanía infantil.

5. Metodología

Utilizamos la Metodología Cualitativa, pues se asume que existen diversas y complejas realidades que al igual que el conocimiento, se transforman y construyen dinámicamente en relación con las lógicas contextuales y la interpretación que dan los propios actores desde los lugares de saber y poder en que se encuentran (Stein & Mankowski, 2004). Se recurrió al estudio de caso, pues permitió contar con una estrategia de ordenamiento de datos sociales, a partir de la articulación de

*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

información proveniente de diversas fuentes, que busca profundizar en un fenómeno (Vietyes, 2009).

Para la selección del caso, desarrollamos una fase preliminar de búsqueda a través de las páginas web de 23 ministerios chilenos, seleccionando a 10 que por su naturaleza y objetivos, podían albergar programas consecuentes con la Psicología Comunitaria. Se construyó un catastro, donde seleccionamos 101 programas/proyectos/fondos que fueron evaluados en función de los principios de la disciplina, bajo los siguientes indicadores: que contemplara una vinculación con las comunidades a nivel territorial y que constituyan apuestas programáticas que busquen la potenciación y desarrollo de la comunidad, en contraposición a una acción programática asistencial y que tuviera una duración superior a los 6 meses.

Para efecto del caso seleccionado, presentamos acá sólo el catastro correspondiente al ministerio en el cual se aloja el programa analizado. Se trata del Ministerio de Justicia, donde consideramos dos áreas: la primera es el Servicio Nacional de Menores, que a su vez contiene 3 áreas específicas: el Área de Adopción (con 5 programas), el Área de Protección (que contiene los centros residenciales (4), los Programas de Diagnóstico, y la línea de Programas que ejecutan las instituciones colaboradoras, con un total de 9 programas) y el área de Justicia juvenil (con 10 programas a su haber). La segunda área de dicho ministerio, corresponde a Gendarmería de Chile, que contiene: establecimientos penitenciarios (5), Medidas Preventivas (1) y programas de Apoyo Postpenitenciario (3). En total, para el Servicio Nacional de Menores registramos 29 programas, mientras que para Gendarmería 9, de los cuales sólo seleccionamos dos: el Programa de Prevención Comunitaria y la Oficina de Protección de Derechos. Finalmente optamos por el primero, debido a que las OPD cuentan dentro de sus lineamientos con acciones de tipo clínico-individual, que se combinan con el componente promocional comunitario, pero que escapan al marco dado por esta investigación.

Para la producción de información recurrimos a la técnica de entrevista en profundidad, mientras que para obtener la perspectiva de los individuos participantes utilizamos el grupo focal (Gainza, 2006). Las técnicas documentales y textuales nos permitieron analizar documentos (Iñiguez, 1999), que encarnan la racionalidad estatal en materia de infancia.

Trabajamos fundamentalmente con dos fuentes de información: la primaria, compuesta por sujetos profesionales que cumplen el rol de diseñadores de programas comunitarios, profesionales y técnicos que sean parte de los equipos ejecutores del programa, y los individuos participantes adolescentes que sean parte del programa con al menos un año de permanencia en él (ver Tabla Nº 1). La fuente secundaria, estuvo conformada por textos de carácter técnico, que provienen de reparticiones públicas (Ver Tabla Nº 2).

Tabla Nº 1: Registro de Fuentes Primarias.

Tipo	Nº	Técnica aplicada
Sujetos Diseñadores	2	4 entrevistas en profundidad (2 entrevistas por diseñadora)
Sujetos Ejecutores	4	3 entrevistas en profundidad (en una entrevistas participaron 2 sujetos)
Participantes	12	2 grupos focales
TOTAL	18	7 entrevistas en profundidad 2 grupos focales con adolescentes

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 431-444, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14129090215

Tabla Nº 2: Registro de Fuentes Secundarias.

Nº	Documento	Año	Autor
1	Ley número 20.032	2005	Ministerio de Justicia
2	Orientaciones Técnicas Centros Comunitarios por los Derechos Infanto Juveniles/CCIJ	2004	Servicio Nacional de Menores
3	Resumen ejecutivo estudio: "Generando un modelo para la alerta temprana de vulneraciones de derechos de niños, niñas y adolescentes en el espacio local"	2008	Fundación León Bloy
4	Documento Énfasis Programáticos para los Programas de Prevención Comunitaria período 2011-2014. Un dispositivo efectivo en la prevención y detección precoz de vulneraciones de derechos en los territorios	2011	Servicio Nacional de Menores
5	Resumen ejecutivo "Estudio de caso: Efectividad de la Labor Preventiva de los Programas de Prevención Comunitaria"	2011	Área de Gestión Programática, Línea de Prevención.

Para el análisis de la información optamos por aplicar principios de la Teoría Fundada Empíricamente, cuyo propósito es la generación de modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos (Strauss & Corbin, 2002), realizando los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002).

6. Resultados

Presentamos los resultados organizados en tres dimensiones temáticas que nos permiten dar cuenta del proceso de categorización y análisis realizado. Primero, agrupamos los elementos contextuales referidos a las condicionantes sociohistóricas que mediatizan la trayectoria del Programa de Prevención Comunitaria, y que permiten comprender su emergencia y desarrollo. Posteriormente, enfatizamos los elementos pragmáticos del programa desde los principios de la Psicología Comunitaria y que sirven para evaluar esta práctica social. Finalmente, abordamos el impacto del programa en la política pública chilena de infancia y juventud, vinculada a la ejecución y los principales logros y aprendizajes en sus 10 años de desarrollo.

Como *antecedentes del programa*, reunimos las condiciones de contexto que hicieron posible la producción del Programa De Prevención Comunitaria al interior del Servicio Nacional De Menores. Primero, la *dimensión sociohistórica* refiere a los procesos de transformación, que facilitaron el surgimiento de un nuevo enfoque hacia la "atención" de la niñez y la adolescencia, tanto en la sociedad civil como en el Estado chileno, resultando clave en este ámbito la firma de la Convención de los Derechos del Niño (1990). Segundo, identificamos ciertas *condiciones institucionales* presentes en el servicio, que desde el 2000 reforman significativamente la comprensión y abordaje de los problemas que afectan la niñez en el país. Destacamos la puesta en vigencia de la Ley de Subvenciones[1], que dota de un piso presupuestario y otorga sustentabilidad a la oferta pública del servicio, declarando como principios el respeto y la promoción de los derechos, junto con el fomento de la participación social en sus

1 La Ley de Subvenciones (Ley N° 20.032), es un cuerpo legal que reglamenta la oferta del Servicio Nacional de Menores, cuya implementación compete a los Organismos Colaboradores de la red privada. A ellos se transfieren, a través de procesos de licitación pública, recursos para el financiamiento de los programas para la atención de niños y niñas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

distintos ámbitos de desarrollo. Asimismo, aparecen como antecedentes las propuestas programáticas dentro de los últimos 10 años en el Servicio Nacional De Menores: los modelos Centros Comunitarios infanto-juveniles (CCIJ), Programa Intervención Breve (PIB) y Oficinas de Protección de Derechos (OPD). Estas instancias enfatizan la aplicación de metodologías participativas, integrando la visión de un sujeto con recursos y capacidades para transformar las condiciones de vida y su entorno. Por último, recuperamos evidencia empírica de al menos 3 estudios que validan el discurso ligado a la necesidad de fortalecer el componente comunitario por sobre la atención individual de casos en el Servicio Nacional de Menores, constituyéndose en un elemento clave que legitima y tecnifica la producción del Programa de Prevención Comunitaria en el marco de una política basada en la evidencia. Finalmente, observamos *condiciones externas al marco institucional* que predisponen a las comunidades para la intervención y permiten activar una estrategia de fortalecimiento que se instala sobre los soportes comunitarios existentes. En este sentido, la sociedad civil se convierte en un actor relevante que asume el rol de defensa del programa frente a las amenazas de desaparecer de la oferta pública.

Al examinar la matriz del Programa de Prevención Comunitaria desde los principios que aporta la Psicología Comunitaria, identificamos los contenidos de las *dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas que actúan como su fundamento*. En el primer caso, nos referimos a la concepción de sujeto que está en la base del modelo y que se articula a partir de tres subdimensiones; primero, el *sujeto interve*nido, en este caso los niños, niñas y adolescentes; segundo, el *sujeto que ejecuta* y, tercero, el *sujeto que diseña*, cada uno con grados de poder y funciones diferenciadas. Para el sujeto intervenido, se destacan las características que el Programa de Prevención Comunitaria atribuye al niño, niña o adolescente destinatario de las acciones emprendidas desde la línea programática. Llama la atención que dentro de esta dimensión coexisten dos miradas: el sujeto como problema y el sujeto como recurso. La primera, destaca la visión de un sujeto sin capacidad ni conocimientos para afrontar las condiciones de precariedad en las que vive, por lo que requiere de intervención estatal. Es clara la condición de vulnerabilidad que lo habilita para ser "sujeto de atención". Como contrapunto, cuando se concibe al individuo desde los recursos, se construye a un niño, niña o adolescente con capacidades y que puede enfrentar y resolver sus propios problemas, convirtiéndose en un agente de cambio y transformación para su comunidad. Este aspecto es considerado por los mismos adolescentes que participan del programa cuando hacen referencia a la capacidad que tienen para afrontar el desafío de organizarse y proponer alternativas reales de cambio para sus entornos. Quien ejecuta o interviene posee capacidades y recursos para enfrentar contextos altamente exigentes, mientras que quien diseña posee características personales y profesionales que instalan una condición única para el desarrollo de este modelo. Muchas veces, el surgimiento y desarrollo de algunos modelos depende de las voluntades de quienes diseñan, más que de la racionalidad de la gestión pública. La persona que diseña, entonces, pasa a ser un factor gravitante para dar origen -y luego consolidar- el Programa de Prevención Comunitaria al interior del servicio.

Por otro lado, la *dimensión epistemológica* está referida a la idea del conocimiento que está en la base del programa, destacando el reconocimiento de diversos saberes provenientes de la experiencia de distintos actores. En los énfasis programáticos del Programa de Prevención Comunitaria se declara explícitamente que la intervención debe estar orientada a:

> (…) reconocer los saberes de los actores comunitarios, visibilizarlos, identificar las fortalezas y recursos, para desde allí abordar los temas de promoción, prevención y protección de los derechos de la niñez. Esto requiere un conocimiento de dichos actores por parte del equipo Programa de Prevención Comunitaria, de las características territoriales, de las motivaciones y la historia, para lo cual contribuye enormemente el diagnóstico comunitario.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 431-444, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

También implica la generación de procesos de involucramiento paulatino en las distintas acciones que se realizan y la co-construcción de las mismas (EPPPC, 2011).

La *dimensión Ético-Política* alude a la idea de respeto por el otro, y a la noción de poder que se pone en juego al momento de comprender al niño, niña o joven como sujeto de derechos. Se señala también la importancia de validar el desarrollo de las comunidades desde un horizonte de reconocimiento y respeto, donde todas las posibilidades de ser y actuar son legítimas. Un ejemplo de ello es la Ética de los Derechos Humanos, presente en el programa, y que asume que la intervención debería ayudar a la redistribución de poder al interior de las comunidades, y al establecimiento de relaciones horizontales al interior de la sociedad.

La dimensión Metodológica reúne los contenidos asociados a los componentes técnicos que están en la base del diseño e implementación del programa. Se destaca: *la participación, la territorialidad y el sentido de comunidad, y el enfoque de derechos* como las perspectivas metodológicas centrales. La participación trata de uno de los ejes metodológicos fundamentales del modelo estudiado y comprende distintos niveles, como son la participación en la comunidad junto a distintos actores, y la participación al interior del programa mismo. La participación en la comunidad destaca como eje articulador la promoción de un cambio en la forma de relación entre el mundo adulto y los niños y niñas que habitan en el territorio, promoviendo espacios de co-construcción y colaboración mutua. Por su parte, la participación al interior del programa tiene distintos grados, y va desde la sola asistencia de los individuos participantes y sus familias a convocatorias específicas o, en un grado más profundo, se relaciona con la posibilidad de opinar y tomar decisiones sobre actividades o cambios al interior del programa. La territorialidad y sentido de comunidad se vuelven relevantes para asegurar la calidad de la intervención, a través de adecuados procesos de familiarización y de inserción territorial, que permitan respetar y preservar el sentido de pertenencia. El enfoque de derechos instala conceptos como el de ciudadanía, apostando por un rol más político de parte de los niños y niñas participantes del programa. Finalmente, el impacto del Programa de Prevención Comunitaria lo abordamos a partir de los *Efectos del Proceso de Intervención* vinculados a la ejecución, junto a los principales logros y aprendizajes que se derivan del programa. Respecto al proceso de ejecución, se destacan las características de la implementación del programa, diferenciando entre elementos facilitadores y obstaculizadores. También se describen las características de los equipos ejecutores, fundamentalmente en lo referido al perfil que se ha construido a lo largo de los años de implementación del programa, donde es posible identificar roles y funciones, así como constatar las condiciones laborales en que los equipos desarrollan su quehacer.

Los elementos facilitadores de la ejecución se despliegan tanto interna, como externamente. Para el primer caso, se describen dimensiones como el buen clima laboral, o el trabajo colaborativo al interior de los equipos. Se destaca también la posibilidad de retroalimentar los avances de cada miembro y actuar desde la reciprocidad y la complementariedad en el cumplimiento de metas. Dentro de los facilitadores externos se encuentran, por ejemplo, los recursos provenientes de la institución ejecutora, así como recursos inmateriales, como es el caso de instancias de articulación a nivel intercomunal.

Junto con los facilitadores, se encuentran los obstaculizadores de la ejecución, que operan en dos niveles: un primer nivel, referido a los elementos existentes en los contextos de intervención, y un segundo nivel, vinculado al contexto gubernamental, desde donde proviene tanto el financiamiento, como la orientación técnica con la que funciona el programa. En el primer caso, se sitúan las complejidades de los contextos de intervención, donde muchas veces existen expresiones de violencia, narcotráfico y exclusión y que, obviamente, dificultan la implementación del programa. Como contrapunto, destacan los obstaculizadores del contexto gubernamental, que de manera indirecta, impactan en la ejecución del programa. Se destacan, en este sentido, las inconsistencias

*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

al interior de la oferta del servicio, las dificultades para trabajar intersectorialmente y la tendencia a generar políticas estandarizadas, sin diagnóstico ni pertinencia territorial, sobre todo para el sector rural chileno.

Otro aspecto que se destaca en el proceso de ejecución, se refiere a las características de los equipos ejecutores, donde se da cuenta de un cierto perfil de ejecutores y ejecutoras que es deseable "reclutar" para responder a las exigencias técnicas propuestas por el programa. En cuanto a perfiles y funciones, es clave la trayectoria de los sujetos profesionales y no profesionales en terreno. Junto a lo anterior, se destaca un elemento ampliamente mencionado por quienes ejecutan y que se refiere a las condiciones laborales de los equipos, que en muchos casos determina la estabilidad, dando continuidad (o no) a los procesos de intervención emprendidos. Es relevante mencionar que existe un vínculo directo entre este punto y lo señalado por la Ley de Subvenciones (2005), pues esta última establece tramos a partir de los cuales se transfieren recursos a las instituciones ejecutoras -llamados, en Chile, organismos colaboradores-, siendo la línea programática de prevención comunitaria la que menos recursos tiene a su haber.

Respecto a los aprendizajes y logros, podemos diferenciar algunos niveles. Los aprendizajes del nivel individual destacan efectos en cada participante que hacen posible cambios en aspectos significativos de su desarrollo, ofreciendo un soporte afectivo ampliamente valorado por los mismos sujetos adolescentes. Llama la atención que también se valore el aprendizaje que se deriva de la posibilidad de entregar una opinión, situar límites y disentir con el mundo adulto. Asimismo, a nivel comunitario es posible detectar aprendizajes que permiten valorar el éxito producto de la implementación del programa, luego de años de trayectoria. Uno de ellos es el mejoramiento del entorno barrial, pues muchas de las intervenciones propuestas desde el programa se realizan en espacios comunitarios, los que no cuentan con equipamiento ni se encuentran adecuadamente preservados. De este modo, a través de la misma ejecución, se generan efectos visibles, ampliamente valorados por las comunidades, que permiten apropiarse de su entorno, y recuperar lugares para darles otra utilidad. Otro aprendizaje que se deriva de la ejecución del Programa de Prevención Comunitaria corresponde a la participación y ejercicio del liderazgo infantojuvenil, que ha permitido mejorar las experiencias de implementación e instalar una nueva mirada para la intervención propuesta. Ejemplo de ello es la posibilidad de activar mecanismos de incidencia para retroalimentar la política local a partir del diálogo con actores políticos.

7. Conclusiones

El estudio de caso presentado da cuenta de cómo se comportan los principios de la Psicología Comunitaria en un programa público chileno, que a pesar de constituir un aporte significativo en el desarrollo de ciudadanía, no ha logrado consolidarse como una apuesta de interés para la institucionalidad actual. Por ello, un punto de partida básico es comprender que la producción de política pública es un proceso político, técnico e institucional, donde interactúan distintos niveles y se destacan las fuerzas políticas que instalan discursos asociados a ciertos fenómenos (Alfaro, 2012), en este caso, la infancia vulnerada. Los discursos que prevalecen en la política pública chilena están vinculados a una visión de sujeto individual, que requiere de ajustes específicos que son brindados por programas altamente especializados, como los que hoy conforman la oferta actual del Servicio Nacional de Menores.

Lo anterior podría explicarse a partir de la hegemonía del sistema capitalista en el marco de la globalización, donde la construcción de las políticas sociales ha respondido a una lógica instrumental y determinista, a partir de la focalización del gasto social y obliterando la construcción de ciudadanía (Delamaza, 2011, Fuenmayor, 2014). Junto a la promoción de una "práctica basada en la evidencia" como un proceso dominante para guiar la acción profesional, se ha tendido a "depender" fuertemente de prácticas tecno-científicas, centradas en formas "objetivas" de conocimiento que sirven al sistema para mantener el statu

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 431-444, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14129090215

quo a través de la promoción de reformas "menores" que fortalecen el individualismo neoliberal (Brady et al. 2014). En este contexto, la evidencia que anteriormente operó como blindaje para garantizar la continuidad del programa, hoy aparece como amenaza, dada la impronta neoliberal antes descrita.

A pesar de ello, el Programa de Prevención Comunitaria instala un precedente importante para la producción de experiencias futuras que puedan ser recuperadas por los nuevos referentes recientemente creados en Chile, como el Consejo Nacional de la Infancia, que de manera incipiente propone una actuación más decidida en el ámbito del fortalecimiento de ciudadanía infantojuvenil. Observamos una clara contribución ética y metodológica al proponer la promoción de la participación en todas las etapas de la intervención, situándola como un derecho que inspire el diálogo permanente entre agentes internos y externos, junto con el reconocimiento de otros saberes -distintos del saber experto- provenientes de diversos ámbitos profesionales y de la misma comunidad (Montero, 2010, Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012). Asimismo, resulta fundamental la consideración del contexto y los aspectos macroestructurales, como una dimensión ineludible para pensar las intervenciones desde los equipos, y tomando siempre en cuenta los efectos que tal contexto produce en la subjetividad de los individuos participantes (Winkler et al., 2012, Rodríguez, 2009). Ejemplo de ello es la preocupación, presente tanto en las bases técnicas como en el sello que imprimen los ejecutores, por abrir espacios de participación comunitaria que otorguen poder de decisión.

Otra dimensión a destacar se relaciona con la fragilidad orgánica que impide el desarrollo de estrategias de largo plazo en la política, pues tal como plantea Lapalma y Lellis (2012), muchas veces la posibilidad de innovar depende de esfuerzos personales más que de decisiones derivadas de la gestión pública. Del mismo modo, se confirma la idea de que la incidencia en el espacio de la política pública, se juega en la forma como los agentes individuales despliegan sus habilidades de interpretar y aplicar estos programas, reconociendo los límites e identificando oportunidades (Berroeta, 2012).

Otro aspecto relevante se relaciona con la existencia de leyes y normativas que regulan el funcionamiento de la oferta pública en infancia, y que para efectos de este estudio también fueron revisadas. Como es de suponer, cada uno de estos documentos va adquiriendo importancia para definir cursos de acción posibles, en la medida en que producen efectos cuando actores políticos, administrativos y sociales, toman decisiones. Más importante aún es asumir que las "reglas del juego" encarnadas en los documentos analizados, representan oportunidades y obstáculos que es necesario identificar, decodificar e interpretar técnica y políticamente. Cada una de estas reglas va a influir en el acceso que un cierto agente tendrá en el espacio de la política pública, así como determinará el tipo de recursos al que podrá acceder (Subirats, Knoepfel, Larrue & Varone, 2008).

En Chile existen momentos en que la sociedad civil vinculada al ámbito de la infancia y la adolescencia, logra visibilizarse como agente ante el Estado, siendo convocada a instancia de deliberación y diálogo entre distintos actores. Nos parece relevante destacar, que la participación en dichas instancias produce aprendizajes que tienen rendimiento político en distintos niveles. Tal como plantea Montero (2010), la participación en espacios decisionales, permite que los actores, en este caso tanto los miembros de la sociedad civil como los mismos expertos consultados, aprendan a negociar, escuchar, demandar y construir consensos a través de puntos de vista puestos en permanente diálogo. La participación en instancias como estas, altera relaciones de poder (Rodríguez, 2009) que hacen posible una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil, poniendo como marco de actuación la consulta permanente a los distintos actores involucrados en el proceso de diseño e intervención, reconociendo, entonces, diversos saberes y conocimientos. Para el caso de los niños y niñas, la participación en instancias locales permite reubicar la trama de relaciones, pero también ayuda a profundizar la transformación cultural donde niños y niñas

dejan de ser "menores". Lamentablemente todos los esfuerzos vertidos en esta tarea no han sido suficientes para evitar la interrupción de este proceso institucional de aprendizaje. Es de esperar que éstos no se pierdan, sino que conformen una fuente de recursos para que ejecutores y participantes, ya fuera de la escena de implementación, desplieguen estrategias que les permitan amplificar su actoría y recuperar el protagonismo perdido, esta vez, al margen de la política pública que les dio origen e impulso. Interesa en este ámbito monitorear de qué manera se traducen los aprendizajes desarrollados y qué contextos reciben el influjo de dicho proceso. Seguir la pista a este asunto puede ser un aporte significativo para conocer el impacto alcanzado en estos 10 años de implementación del Programa de Prevención Comunitaria.

Al igual que en el resto de Latinoamérica, se reconoce la importancia que tuvo la creación de la Convención de los Derechos del Niño en resituar el abordaje de la infancia (Farías, 2003, Valverde, 2008, Carrasco, et al. 2009, Tuñón & Salvia, 2012). Este cambio de perspectiva que se origina al alero de una naciente democracia en Chile, sólo repercute de manera discursiva, manteniendo aún resabios de la perspectiva tutelar en muchos de los programas del servicio estudiado. Por lo tanto, es posible constatar que la intensidad y alcance del cambio sólo fue parcial. Un hecho concreto es, precisamente, la ausencia de una ley de protección integral de derechos, la aún pendiente reforma al Servicio Nacional de Menores y, por supuesto, el cierre de los Programas de Prevención Comunitaria.

Es claro, por tanto, que falta un trabajo más intenso que permita evaluar periódicamente la verdadera inclusión de los niños y niñas en la formulación y evaluación de políticas y programas. Junto a ello, es clave insistir en la tarea de construir nuevo conocimiento para soportar la puesta en marcha de políticas públicas que otorguen un lugar distinto a los niños y niñas (Mieles & Acosta, 2012).

Lista de referencias

Alfaro, J. (2012). Posibilidades y tensiones en la relación entre Psicología Comunitaria y políticas sociales. En J. Alfaro, A. Sánchez & A. Zambrano (eds.) *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias,* (pp. 45- 75). Buenos Aires: Paidós.

Andrade, C. & Arancibia, S. (2010). Chile: interacción Estado-sociedad civil en las políticas de infancia. *Revista Cepal, 101, pp. 127-143.*

Asún, D. & Unger, J. (2007). Una visión regional de la institucionalización de la psicología (social) comunitaria en Chile. En A. Zambrano, G. Rozas, I. Magaña, D. Asún & R. Pérez-Luco (eds.) *Psicología comunitaria en Chile,* (pp. 213-226). Santiago: RIL Editores.

Bedregal, P. (2010). Chile Crece Contigo: el Desafío de la Protección Social a la Infancia. En O. Larrañaga & D. Contreras (eds.) *Las Nuevas Políticas de Protección Social en Chile,* (pp. 237-264). Santiago: Uqbar Editores.

Berroeta, H. (2012). Coordenadas para una cartografía de la acción socioprofesional de la psicología comunitaria en Chile. En A. Zambrano & H. Berroeta (eds.) *Teoría y Práctica de la Acción Comunitaria,* (pp. 219-254). Valparaíso: RIL Editores.

Brady, S., Schoeneman, A. & Sawyer, J. (2014). Critiquing and Analyzing the Effects of Neoliberalism on Community Organizing: Implications and Recommendations for Practitioners and Educators. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 6 (1), pp. 36-60.*

Carrasco, M., Abarca, V. & Quilodrán, A. (2009). Participación de niños, niñas y adolescentes: Una experiencia conjunta de Chile, Ecuador y Paraguay a 20 años de la Convención. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Menores.

Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9 (2), pp. 811-825.*

Costa, M. & Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En X. Duschatzy (ed.) *Tutelados y asistidos. Programas*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 431-444, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Delamaza, G. (2011). Espacio público y participación ciudadana en la gestión pública en Chile: límites y posibilidades. *Polis. Revista Latinoamericana, 10 (30), pp. 45-75. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300003.*

Deprode-Sename (2011). *Documento Énfasis Programáticos para los Programas de Prevención Comunitaria. Período 2011-2014. Un dispositivo efectivo en la prevención y detección precoz de vulneraciones de derecho en los territorios*. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/P20_04-09-2013/ENFASIS_PROGRAMATICOS_PROGRMA DE PREVENCIÓN COMUNITARIA.pdf

Farías, A. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de derechos del niño, 2 (pp. 187-224).*

Fuenmayor, J. (2014). Política pública en América Latina en un contexto neoliberal: Una revisión crítica de sus enfoques, teorías y modelos. *Cinta de Moebio, 50, pp. 39-52. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200001.*

Giorgi, V. (2012). Entre el control tutelar y la producción de ciudadanía: aportes de la Psicología Comunitaria a las políticas de infancia. En J. Alfaro, A. Sánchez & A. Zambrano (eds.) *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias,* (pp. 201-226). Buenos Aires: Paidós.

Hasenfeld, Y. & Garrow, E. (2012). Nonprofit Human-Service Organizations, Social Rights and Advocacy in Neoliberal Welfare State. *Social Service Review, 86 (2), pp. 295-322. Doi: 10.1086/666391.*

Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria, 23 (8), pp. 496-502.*

Krause, M., Jaramillo, A., Monreal, V., Carvacho, H. & Torres, H. (2011). Historia de la Psicología Comunitaria en Chile: desde la clandestinidad a la política pública. En M. Montero & I. Serrano-García (eds.) *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y Transformación,* (pp. 115-138). Buenos Aires: Paidós.

Lapalma, A. & de Lellis, M. (2012). Psicología Comunitaria y políticas públicas: una articulación posible y necesaria. En J. Alfaro, A. Sánchez & A. Zambrano (eds.) *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias,* (pp. 147-172). Buenos Aires: Paidós.

Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 205-217.*

Montero, M. (2010). Unión de actores sociales, participación comunitaria y ética, en la ejecución de políticas públicas. En A. Hincapié (ed.) *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina,* (pp. 45-66). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Pyerín, C. & Weinstein, M. (2015). *La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile. Hacia un marco de protección integral de la niñez y la adolescencia. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia Nº 21.* Santiago de Chile: Unicef.

Reyes-Espejo, M. I., Olivares, B., Berroeta, H. & Winkler, M. I. (en prensa). Del discurso a las prácticas: Políticas sociales y psicología comunitaria en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana, 41, pp. 7-15.*

Rodríguez, A. (2009). Social Policies in Uruguay: A view from the political dimension of Community Psychology. *Journal of Community Psychology, 43, pp. 122-133. Doi: 10.1007/s10464-008-9213-9.*

Servicio Nacional de Menores (2011). *Servicio Nacional de Menores. Por los derechos de la infancia*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Servicio Nacional de Menores (2009). *Bases técnicas para concurso de proyectos. Línea*

Programas de Prevención. Modalidad de Prevención Comunitaria. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p6-abril2009/Bases%20técnicas%20PROGRMA DE PREVENCIÓN COMUNITARIA.pdf

Stein, C. & Mankowski, E. (2004). Asking, witnessing, interpreting, knowing: conducting qualitative research in community psychology. *American Journal of Community Psychology, 33 (1-2), pp. 21-35. Doi: 10.1023/B:AJCP.0000014316.27091.e8.*

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. & Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel.

Tuñón, I. & Salvia, A. (2012). Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 179-194.*

Valverde, F. (2008). Intervención Social con la Niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. En X. Duarte & X. Torres (eds.) Niñez y Políticas Públicas. *Revista Mad, edición especial, 3, pp. 95-119. Doi:10.5354/0718-0527.2008.31055*.

Vietyes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. Los métodos y los campos de aplicación de la investigación cualitativa. En A. Merlino (ed.) *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: Temas, problemas y aplicaciones,* (pp. 41-84). Buenos Aires: Cengage.

Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. & Pasmanik, D. (2012). Querer no Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhe, 21 (1), pp. 115-129. Doi: http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.1.502.*

*DOI:*10.11600/1692715x.14129090215

Referencia para citar este artículo: Pena, M. (2016). La Integración de Niños y Niñas a Familias Adoptivas en Argentina. Conexiones Legítimas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 445-461.

La integración de niños y niñas a familias adoptivas en argentina, conexiones legítimas*

Mariela Pena**
Investigadora en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Argentina.

Artículo recibido en febrero 16 de 2015; artículo aceptado en abril 13 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Actualmente en la Argentina muchas familias se conforman mediante la adopción de niños y niñas. Estas relaciones son expresadas en un lenguaje de parentesco a través de sentidos, valoraciones y prácticas concretas que van modificándose a lo largo del tiempo. Aquí nos interrogamos por los procesos a través de los cuales se incorpora al niño o niña al nuevo grupo de parentesco, a partir del trabajo de campo con sujetos adultos que han adoptado a menores durante la última década en Buenos Aires. Exploramos sus relatos en torno al "encuentro" con el hijo o hija adoptivo, las nociones de pertenencia y la construcción de sus vínculos familiares "pasados". Sugerimos líneas de contacto con estudios etnográficos en otros contextos y a su vez proponemos tensiones y connotaciones locales para la intención de estas familias de dotar sus conexiones de legitimidad y "veracidad".*

Palabras clave: niñez, niños y niñas, familia, parentesco, adopción, familias adoptivas, historias de vida (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

'The child was waiting for us': The integration of children in adoptive families in Argentina, legitimate connections.

• ***Abstract (analytical):*** *Currently in Argentina many families are formed through the adoption of children. These relationships are expressed in a parenting language involving meanings, values, and specific practices that are modified over time. The author enquires about the processes through which the child is incorporated into the new family group, using information taken from fieldwork with couples that have adopted children during the last decade in Buenos Aires. This article explores their stories related to the "meeting" the adoptive child, the concepts of belonging and the understanding of their "past" family ties. The author concludes that there are certain similarities with ethnographic studies in other contexts and, at the same time, proposes tensions and local connotations regarding the purpose of these families in providing their connections with legitimacy and "veracity".*

Key words: childhood, children, family, kinship, adoption, adoptive family, life history (Unesco Thesaurus Social Science).

---

* Este trabajo consiste en un ***artículo de reflexión*** perteneciente al área de conocimiento "Sociología, subárea Antropología", y forma parte de una investigación de mayor alcance, titulada "La adopción de niños y niñas en Buenos Aires desde un enfoque etnográfico. Valores y sentidos asignados al parentesco", realizada entre el 1 de abril de 2010 y el 1 de marzo de 2015 con la financiación del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina), por Resolución D Nº 204 y Nº 4098. Recientemente sus resultados han sido volcados en una Tesis Doctoral aprobada a los 28 días de mes de abril de 2015 en el marco del Doctorado en Antropología (Universidad de Buenos Aires).

** Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Lic. en Cs. Antropológicas graduada en la misma casa de estudios. Investigadora en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Correo electrónico: marielapena6@gmail.com

A integração das crianças às famílias adotivas na Argentina, conexões legítimas

• ***Resumo (analítico):*** *Atualmente na Argentina muitas famílias são formadas pela adoção de crianças. Essas relações são expressas em uma linguagem de parentesco por meio de sentidos, valorizações e práticas concretas que se modificam ao longo do tempo. Nesse artigo são questionados os processos por meio dos quais se incorpora a criança ao novo grupo de parentesco, a partir do trabalho de campo com adultos que tem adotado menores durante a última década em Buenos Aires. Foram exploradas suas histórias em torno do "encontro" com o filho ou filha adotivo, as noções de pertencimento e a construção dos laços familiares "passados". Foram sugeridas linhas de contato com estudos etnográficos em outros contextos, enquanto foram propostas tensões e conotações locais para a intenção dessas famílias de dar as suas conexões de legitimidade e "veracidade".*

Palavras-chave: infância, crianças, família, parentesco, adopção, famílias adotivas, histórias da vida (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Introducción

Las elaboraciones en este artículo se desprenden de una investigación de mayor alcance -realizada y concluida entre los años 2010 a 2015- que ha tenido como propósito general aportar conocimiento, desde una perspectiva antropológica, a la problemática del parentesco en general, y a la *adopción* de niños y niñas en particular, atendiendo particularmente las valoraciones y las prácticas que la construyen contemporáneamente en Argentina.

Como punto de partida, retomé planteos ya clásicos en la bibliografía experta (Modell, 1994, Fonseca, 1998, Tarducci, 2011) que sostienen que las regulaciones vigentes sobre adopción en la mayoría de los Estados nacionales occidentales y a escala trasnacional, responden a un *modelo cultural particular* para pensar el parentesco. Este modelo normativo intenta crear una imitación de la familia occidental, formada a partir de la reproducción sexual y de la pareja heterosexual.

Con base en estas discusiones, aquí me dedico específicamente a algunos interrogantes en torno a dicho *ideal normativo* de parentesco, y a las formas de relacionarse y dialogar con él, esta vez por parte de las familias que han adoptado niños o niñas en la Argentina durante la última década. De este modo, el objetivo principal que planteo en este trabajo consiste en indagar en las representaciones mediante las cuales las familias adoptivas cotidianamente *crean* sus vínculos de parentesco en la actualidad, y en los conflictos que tienen lugar en un momento que, como lo desarrollaré, es de transición respecto a las prácticas previas.

Con esta finalidad, por un lado recupero dentro del marco teórico de los estudios antropológicos sobre el parentesco, el concepto de *kinning* o "emparentamiento" (Howell, 2001), que permite dar cuenta de los procesos mediante los cuales las familias adoptivas expresan sus relaciones en un lenguaje de parentesco. Asimismo, partimos de la idea de que los sujetos actúan a modo de *bricoleurs* (Bestard, 2004) en la creación de sus relaciones, integrando creativamente distintos aspectos biológicos y culturales para determinar sus conexiones entre sí.

Articulando estos aportes con el trabajo de campo -especialmente durante el trabajo de entrevistas *en profundidad* con las familias que estudiamos-, he observado la presencia de *relatos* que tenían importantes características recurrentes en cuestiones puntuales que recorro aquí. Así, ahondo en ciertas narraciones frecuentes que indican nociones de *semejanza* y *predestinación*, las cuales suelen caracterizar los momentos de encuentro con el hijo o hija adoptiva, y se sintetizan en expresiones frecuentes tales como "nos estaba esperando" o "era para nosotros", entre otras similares.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

Estas historias y expresiones me han permitido profundizar en el modo en que es pensada la incorporación del individuo adoptado a la nueva familia, tanto como en el lugar que implícitamente se asigna a su historia biográfica previa.

A modo de hipótesis, sugiero que estas construcciones que refuerzan la *pertenencia exclusiva* del sujeto adoptado al nuevo grupo de parentesco -en similitud con otros estudios etnográficos (Howell & Marre, 2006)-, encuentran tensiones en una coyuntura local que destaca la centralidad del *origen diferente* de los individuos adoptados, y promueve su *reconocimiento* en oposición a formas anteriores de practicar las adopciones.

En este sentido, muestro que se observan en los discursos de las familias adoptivas connotaciones específicas vinculadas a procesos nacionales que han sido descritos en la bibliografía local (Regueiro, 2009, Villalta, 2011), y una clara intención por parte de las personas adoptantes de *legitimar* y dar *veracidad* a las conexiones entre ellas y sus hijos o hijas. Por ello, atiendo específicamente a la manera en que se piensa la nueva familia, su *comienzo* y el *pasado* del hijo o hija adoptivo, dialogando con el modelo de *sustitución de familias* (Modell, 1994) y a la vez procurando definir y respetar una noción particular de "verdad". Doy cuenta aquí de que este concepto, que da lugar a ambigüedades, por lo general se corresponde con diferentes tipos de *información* respecto al parentesco de origen, pero se entiende que dichos vínculos están *terminados*. Por lo tanto, argumento, los nuevos valores morales aún no dan cuenta de una modificación sustancial respecto al modelo tradicional de practicar las adopciones.

En el apartado siguiente me aboco a detallar el marco metodológico utilizado en la investigación de la cual se desprende este artículo, dando cuenta asimismo de algunas consideraciones centrales respecto al método etnográfico que utilizo y las influencias de otras epistemologías. Luego, explicito brevemente aspectos clave del campo investigativo y del modo en el cual he construido el problema de investigación, incluyendo una breve referencia a los conceptos teóricos principales que recuperé para nuestro estudio. Continúo con el desarrollo de las reflexiones que se desprenden propiamente de mi aproximación al tema y, por último, culmino la exposición presentando las conclusiones a las cuales he arribado.

Consideraciones metodológicas

Como lo adelanté en la introducción, el objetivo general que guía el estudio del cual se desprenden estas elaboraciones, consiste en explorar las dinámicas y disputas de sentidos en torno a la adopción durante el período comprendido entre los años 2010 y 2014 en Argentina, en una instancia marcada por transiciones legales, burocráticas y morales. Teniendo esto en consideración, el *campo* en el cual sustento estas reflexiones ha sido formulado durante esos años, y para la problemática específica que trato aquí he seleccionado del conjunto total de sujetos entrevistados un número de 30 parejas heterosexuales que han adoptado en forma conjunta -es decir, como "matrimonios"- a uno o más niños o niñas argentinos durante los últimos diez años[1].

Las entrevistas las realicé en diferentes instancias de la investigación, entre los años mencionados, y las personas fueron contactadas a partir de redes personales o profesionales y del método de "bola de nieve". Además, utilicé medios informáticos para difundir mi interés y el propio trabajo de campo como espacio para entablar nuevos contactos. Me acoto aquí a familias residentes en la ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, quienes casi en la totalidad de los casos pertenecen a los sectores medios. En algunas ocasiones los encuentros han sido con ambos miembros de la pareja, otras veces solamente con la mujer, y en algunas oportunidades pude realizar conversaciones de las dos maneras con las mismas personas. El número de entrevistas llevadas a cabo para cada categoría mediante esta modalidad de distribución, lo describo brevemente a continuación en la Tabla 1:

1 La decisión metodológica de optar en este caso por parejas heterosexuales se debe a que han sido caracterizadas como la mayoría numérica y como "norma" en la conformación de familias adoptivas. Otras posibilidades, tales como familias monoparentales y parejas del mismo sexo, serán abordadas en sus particularidades y también similitudes en otro trabajo que se halla en proceso de redacción.

DOI:10.11600/1692715x.14130130415

Tabla 1. *Entrevistas realizadas distribuidas de acuerdo al género de los sujetos entrevistados y a la modalidad individual o en pareja.*

	Mujeres	*Parejas*	*Ambas*	*Total*
Cantidad de Entrevistas	14	08	8	*30*

Notas:

1. La tabla es elaboración propia. Contabilicé a cada persona una sola vez, distinguiendo las mujeres a quienes entrevisté de manera individual, de quienes acudieron en pareja, y por último de aquellas personas que entrevisté de ambos modos.
2. La decisión de entrevistar a ambos integrantes de la pareja de forma individualizada o conjunta fue negociada con los sujetos de estudio, estableciendo un límite inferior de 10 entrevistas a mujeres de manera individualizada, con base en orientaciones teóricas y metodológicas de la investigación más amplia de la cual este artículo se desprende.
3. La totalidad de los sujetos entrevistados pertenecen a sectores medios urbanos, quienes constituyen la amplia mayoría de familias adoptantes en la Argentina. Este tipo de circulación de niños y niñas desde hogares extremadamente humildes hacia las capas medias, ya ha sido documentado en otros casos para el contexto de Argentina (Tarducci, 2011).

En continuidad con lo anterior, me interesa hacer mención a algunas cuestiones clave de nuestro encuadre metodológico durante la investigación general, que permiten enmarcar las entrevistas realizadas en un *enfoque etnográfico* (Guber, 2011) más integral.

Me resulta pertinente destacar que, justamente debido al carácter etnográfico de este estudio, las elaboraciones aquí volcadas no las extraje únicamente de las entrevistas. Se desprenden de este encuadre más amplio que las contiene como una fuente primordial, pero imbricada con otras. Siguiendo la tradición antropológica, las *etnografías*, a diferencia de otros informes, son descripciones-interpretaciones que elaboran los sujetos investigadores del mundo de los *nativos*, a partir de una articulación entre sus elaboraciones teóricas y un *contacto prolongado con el campo*.

En función de esto, las *entrevistas en profundidad*, *abiertas* y *semi-estructuradas* (Oxman, 1998) que analizo en este artículo, formaron parte de un diseño de trabajo que incluye también un espacio destinado a encuentros, conversaciones informales y observaciones en espacios de reunión de los sujetos que fueron estudiados. Asimismo, los diseños de las entrevistas han sido continuamente repensados y rediseñados en función de los aportes de los propios sujetos con quienes trabajé, basándome en las nociones de *reflexividad* y de *enfoque relacional* (Menéndez, 2002), que también forman parte de esta metodología. Y por último, este trabajo de entrevistas se suma a la búsqueda de otros espacios desde los cuales acceder a debates en torno a la adopción y al parentesco.

En síntesis, me refiero a que las reflexiones que extraigo de las entrevistas analizadas, se ven enriquecidas gracias a este conjunto de *observaciones participantes* (Hammersley & Atkinson, 1994) [2] en espacios relacionados con los problemas de análisis.

De manera complementaria -y de modo transversal durante todo el proceso de investigación-, incluí en el estudio aportes provenientes de la *epistemología feminista*, que también han sido clave en la profundización e incorporación de la categoría de *reflexividad* en la ciencia, destacándose la mayoría por sus constantes reflexiones en

2 Siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994), este método de investigación social se caracteriza por el objetivo de conocer la manera en que la gente otorga sentido a su cotidianeidad, modelando así los procesos sociales de los que forma parte. Sus técnicas principales consisten en observar, escuchar y preguntar, utilizando todo tipo de datos y fuentes de información para lograr una mejor comprensión de los temas que se van delineando en el transcurso de la práctica, y tomando en cuenta la situación etnográfica en su totalidad.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

torno al posicionamiento político del individuo investigador, la relevancia de la subjetividad, los aspectos éticos de la investigación y las consecuencias de las asimetrías de género en la construcción de conocimientos (Fonow & Cook, 2005).

Este conjunto de reflexiones me permitió incluir ciertos recaudos metodológicos generales al reconstruir fragmentos de *historias de vida*, o de lo que denominé *relatos* en torno a las adopciones, los cuales involucran experiencias vitales como la maternidad y la conformación de familias. Para ello recuperé de Scott (1993) la categoría de *experiencia*, y sus elaboraciones en torno a ella, teniendo en cuenta que las narrativas sobre la experiencia "…son construcciones discursivas de conocimiento del yo, no reflejos de una verdad interna ni externa" (p. 69).

La creación de la familia adoptiva como problema en el contexto local

Durante el período en que desarrollé esta investigación (2010-2014), atendí una coyuntura especialmente dinámica. Se trató de una fase de intensos debates en torno a la reformulación legal y burocrática de la adopción en el contexto nacional. Si entendemos -de acuerdo con lo que nos ha enseñado la antropología clásica- que la ley, la administración y la justicia están siempre imbuidas de los valores culturales y locales, estas instancias resultan especialmente fructíferas para conocer no solamente los sentidos culturales prevalecientes sino también sus modificaciones y las disputas entre los distintos actores que las movilizan.

Una de las cuestiones centrales que ha movilizado a los principales actores durante este período, consiste en la novedosa posibilidad de repensar el lugar asignado a las familias de origen -denominadas a veces *familias biológica*s- de los niños y niñas dados en adopción. Desde el lenguaje del Interés Superior de Niño, se ha impuesto globalmente el derecho a "conocer a sus padres y ser criado por ellos", y a conservar la *identidad*, incluidos el "nombre, nacionalidad y relaciones familiares"[3]. La posibilidad de reconsiderar la existencia de dichos lazos ha estado presente tanto en los discursos de los legisladores que han debatido la reforma legal, como de las autoridades e instituciones estatales relacionadas con la adopción, y -a veces sólo como temor- también entre quienes han adoptado o desean adoptar. Categorías como las de *lazos de sangre*, *biología*, *familia* y *maternidad*, han sido clave en estas construcciones.

Sumado a esto, la coyuntura local cuenta con ciertas particularidades: la modificación de la actual Ley 24.779 de Adopción, se ha visto enmarcada en un proceso de reformulación de las actuaciones estatales respecto a prácticas previas, especialmente a la luz de las *apropiacione*s de niños y niñas ocurridas durante la última dictadura militar (Villalta, 2006). En este contexto, se ha incorporado la perspectiva de los organismos de Derechos Humanos, principalmente de "Abuelas de Plaza de Mayo", que introdujo conceptos como el de *identidad biológica*, destacando la centralidad de los orígenes.

De esta forma, el marco impartido desde el Estado para las adopciones está atravesando una transición burocrática, legal y moral, que se orienta hacia la protección de los Derechos del Niño y promueve la preservación de la convivencia en su grupo familiar de origen, construyendo así nuevos discursos legítimos. Desde estas lógicas, se piensa la adopción como "solución de último recurso", y se prescribe la obligatoriedad de dar a conocer al adoptado su "realidad biológica". Además, se impulsa el reconocimiento del *pasado* de los individuos adoptados, entre otros asuntos decisivos que señalan un direccionamiento en favor de lo que se denominan "orígenes biológicos". En el mismo sentido, desde los discursos estatales -acompañados por otros grupos de actores- ha comenzado a visibilizarse la problemática socio-económica que da forma a las adopciones, siendo que los niños y niñas adoptados circulan desde hogares de sectores marginados hacia las clases medias (Tarducci, 2011).

Estas nuevas *moralidades* (Vianna, 2010) son acompañadas por parte de la amplia mayoría de las familias que han adoptado o deciden adoptar. En ocasiones organizadas como "asociaciones virtuales de familias adoptivas",

3 Convención de los Derechos del Niño (CDN). Art. 7 "Nombre y Nacionalidad", y Art. 8 "Preservación de la Identidad".

*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

conforman un actor colectivo que ejerce presión ante las transformaciones legales. Sin embargo, al mismo tiempo conocen que como postulantes a adopción y durante un tiempo posterior, son evaluados por estas autoridades, y por lo tanto procuran adecuarse a los valores impartidos estatalmente. En este recorrido, experimentan contradicciones, reticencias y diferentes tipos de conflictos o sentimientos de incomodidad e inadecuación.

En relación con estas cuestiones, uno de los interrogantes centrales de esta investigación recae en torno al alcance de estos cambios. Sin desconocer la importancia de estas modificaciones, atendí de igual modo a los constreñimientos que provoca un modelo de parentesco que, sugiero, preserva el ideal de familia basado en la descendencia biológica. O, en otras palabras, reconsidero la pregunta: ¿Hasta dónde puede la adopción en este contexto cultural distanciarse del modelo "biológico" y aún ser "parentesco"?

En este sentido, al tratar las experiencias de las familias adoptivas, siempre teniendo en consideración la centralidad del contexto social y político abordado, me resulta de fundamental interés reconsiderar los estudios dedicados a la creación de las familias adoptivas en otros contextos etnográficos, y contrastarlos con las particularidades de nuestro campo y su especificidad en tanto coyuntura transicional. De cara a estas preocupaciones teóricas, encontré que la antropóloga Signe Howell (2001, 2003, 2006, 2009) es una de las autoras que más ha profundizado en los trayectos concretos a través de los cuales las familias adoptivas se construyen a sí mismas. El concepto *kinning* -o en español "emparentamiento"-, se refiere al proceso universal, más allá de la adopción, mediante el cual un feto, o un niño o niña, es incluido en relaciones significativas, expresadas en un idioma de parentesco. Estas prácticas, que muchas veces no se reconocen como tales, implican procesos de subjetivación y transformaciones en las identidades de quienes forman parte de la relación.

En su trabajo de campo con adoptados trasnacionales en Europa, la antropóloga ha sugerido que las familias adoptivas llevan a cabo lo que denomina una "transubstanciación"[4] de la "esencia" de los individuos adoptados, para integrarlos a su propia red de parentesco. La particularidad de las familias adoptivas consiste en que deben enfrentar el *dilema* de incluir a estos niños y niñas en su propio grupo y a la vez reconocer la existencia de familiares biológicos desconocidos, en un contexto cultural que asigna un peso simbólico determinante a los lazos de *sangre*. En respuesta a esto, Howell (2001, 2003) encuentra que las familias adoptivas compensan la ausencia de conexiones biológicas con un "trabajo" más arduo, involucrándose en prácticas que contribuyen a *crear* y solidificar las nuevas relaciones de parentesco. Mediante esta "transubstanciación", el cuerpo o la parte biológica del sujeto adoptado permanece igual, pero su "esencia social" es modificada, anclando a la persona adoptada en una línea de continuidad respecto al grupo de parentesco.

Por un lado, dado que su campo de estudio involucra a individuos adoptados transnacionales, Howell encuentra que el aspecto geográfico, y especialmente la trasmisión de símbolos nacionales, tales como los atuendos típicos, el anclaje en una determinada "tierra" y otras costumbres de sus nuevas familias y países, son clave en la construcción de *pertenencia* al nuevo grupo. Sin embargo, aquí me interesa retomar un segundo aspecto -mencionado por Howell y Diana Marre en un trabajo conjunto-, que se relaciona con que las familias adoptivas, para llevar a cabo este proceso, construyen ideas de "semejanza imaginada" entre padres y madres e hijos o hijas. Estas nociones, que pueden provenir del hallazgo de "coincidencias", "similitudes" o "conexiones inmediatas", contribuyen a crear la idea de "pertenencia" a la nueva familia (Howell & Marre, 2006, p. 309).

Dichas representaciones -sugieren las autoras-, están ligadas al hecho de que los *parecidos físicos*, en nuestras concepciones de parentesco dominantes, son simbólicamente densos en tanto que confirman la idea de que los hijos "salen" a sus padres por el hecho de estar conectados a través de lazos de sangre. Las familias adoptivas, tal vez nuevamente bajo el

4 En el original, "transubstantation" (Howell, 2003, pp. 456-67) (Trad. propia).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

imperativo de *compensar* esta ausencia, expresan la necesidad de experimentar conexiones entre ellas y sus hijos o hijas, creando narrativas y anécdotas en torno a coincidencias de distintos tipos. Este proceso de *emparentamiento* con la nueva familia también tiene lugar entre quienes tienen hijos e hijas biológicos. Sin embargo, se torna menos evidente por pensarse como una expresión de lo *natural*. Para quienes adoptan, la visibilidad de las diferencias físicas requiere de un "esfuerzo extra" para *legitimar* la nueva relación (Howell & Marre, 2006, p. 309).

En este mismo trabajo, las antropólogas señalan que -en distintos contextos europeos-, desde el momento en que a las madres y padres adoptivos se les asigna una "guarda", sus actitudes y reacciones son sorprendentemente homogéneas. Por lo general, expresan de diversas maneras la idea de que ese niño o niña estaba *predestinado* para ellos. Frecuentemente encuentran parecidos, conexiones o "coincidencias" -tal vez una fecha, un nombre, un lugar- que sugieren que su encuentro no es fruto del puro azar: algún componente indica la presencia de "algo más", tal vez *inexplicable*.

A la hora de explorar el contexto argentino contemporáneo, nos ha resultado de fundamental interés recuperar estas elaboraciones que permiten dar cuenta de los procesos de creación de las familias adoptivas desde sus propias perspectivas y prácticas cotidianas. Principalmente, esto se ha debido a que si por un lado dichas prácticas y sentidos nos hablan de un interés en pensar al niño o niña adoptado como *propio*, a su vez estas representaciones deberán ponerse en juego en un contexto que promueve el reconocimiento de la "verdad" y del *origen diferente* de los individuos adoptados como únicas prácticas legítimas, generando por ello algunos conflictos.

Los relatos del "encuentro" y la incorporación al nuevo parentesco

En vista de las preocupaciones mencionadas arriba, a lo largo de este apartado me propongo describir detalladamente de qué modo estos procesos de incorporación del niño o niña adoptado tienen lugar en el marco de los procedimientos y particularidades locales[5]. Luego, en la sección siguiente, mostraré algunas tensiones que se producen de cara a las nuevas valoraciones morales que están siendo impartidas estatalmente.

De este modo, comenzaré por ilustrar el hecho de que en el campo etnográfico analizado, he encontrado en este punto significativas similitudes con los estudios europeos, aunque con singularidades y diferencias locales. Por ejemplo, aquí en muchas oportunidades, esta sensación de "predestinación" ocurre desde el momento de la primera visita al hogar donde están alojados -esta práctica de encuentros graduales y supervisados previos a la convivencia es muy frecuente-, quizás antes, cuando reciben la información sobre el niño o nña, o tal vez transcurrido un tiempo breve con la nueva familia:

> Cristina: "A mí lo que me pasó es que yo había visto el informe antes de ir a verlo al hogar, estuve una semana allá haciendo visitas y durmiendo en un hotel, después volví a Buenos Aires, y más tarde tuvimos una semana más. Pero yo en realidad un día estaba ahí en el hogar, estábamos jugando al 'veo-veo' con los chicos, y él a mí no me prestaba nada de atención. Y yo jugando digo: ¡amarillo! Y los otros chicos van diciendo cosas, y ahí él, que estaba como perdido, me dice: '¡Es ese árbol!' Y yo lo miro y le digo: '¿Y cómo te diste cuenta?'; 'porque te seguí la mirada', me dijo. ¡Fue un flash! […] Fue muy fuerte, viste, además yo siempre quise un nene más grande, y dije: 'qué bárbaro que sea varón'. Me enamoré, dije: 'está a lo lejos, pero está atento, es un lúcido'" (Entrevista a Cristina, un hijo adoptado).

> "Y cuando el juez nos entrevistó en el juzgado nos contó que desde que tenía el caso de esa nena, nuestra

5 Por cuestiones de espacio no describimos exhaustivamente en este trabajo los procedimientos burocráticos que deben atravesar los postulantes a adopción en Argentina, para lo cual recomendamos ver trabajos anteriores de la misma autora. (Pena, 2012, 2015).

DOI:10.11600/1692715x.14130130415

carpeta se le aparecía siempre, que tenía otras anteriores y que llegaban nuevas, pero que él, no sabía cómo, la guardaba, la corría y le volvía a aparecer" (Entrevista a Olga y Darío, dos hijas adoptadas).

"¡Se llama igual que el padre! Nosotros teníamos pensado respetarle el nombre original, y cuando nos llamaron y nos dijeron cómo se llamaba, no lo podíamos creer; es el día de hoy que pienso que no fue casualidad. En realidad, como yo tenía algunos temores habíamos puesto hasta un año, y él tenía un año y ocho meses, pero los dos sentimos algo en ese momento, y no nos pudimos negar" (Entrevista a Marina, un hijo adoptado).

Otro elemento destacable en estos relatos consiste en que este momento de *encuentro* es descrito, casi unánimemente, como un evento único, cargado de emotividad y trascendente en sus vidas:

Marta: "Una vez en el hospital, yo me quedé sentada, me dice: 'Ud. espere acá'. Y bueno, yo estaba sentada y viene una enfermera -estamos hablando de un hospital muy pobre- con unos trapos y me lo muestra, y yo sonrío. Y ahí caí, lo miré, la miré, y le dije: '¿Es el mío?'. 'Sí, sí'. Lo quise agarrar y me dijo: 'Espere que lo cambio'. Y había un vidrio. Entonces yo miraba como lo cambiaba... me acuerdo todo, todo…".

A: "¡Qué emotivo! ¿Fue raro también?"

M: "Yo lo tomé como algo muy natural, muy normal, muy que... era mi hijo, ES mi hijo. Desde el momento en que lo vi, era mi hijo, punto. No hay otra cosa en mi vida" [Se emociona] (Entrevista a Marta, dos hijos adoptados).

En el contexto estudiado, además, a lo anterior se suma una percepción del momento del "llamado" -cuando reciben la noticia de que les ha sido asignado un niño para adoptar-, cargado de exaltación y alegría, vivido muy intensamente. Durante el trabajo de entrevistas, por ejemplo, los sujetos adoptantes solían recordar con detalles ese instante preciso y hacían referencia a él espontáneamente, como *inicio* del relato del *encuentro*. No era poco frecuente que esta parte de las historias fuera acompañada de lágrimas y expresiones de emoción:

Edith: "[…] me lo confirman un viernes a la mañana, el sábado a la mañana me doy cuenta de que no había tenido tiempo de comprar ropa, por ejemplo, tenía que comprar en el espacio de ocho de la mañana a doce. Vos mirá que estupidez ¿no? ¡Qué estupidez! Es comprarle ropa a tu primer hijo: ¡Yo tuve 3 horas para eso!" [Se emociona].

Antropóloga: "Pero qué lindo ese momento, ¿no?"

E: "¡Sí, una alegría desbordada! Después en el avión, nos dimos cuenta de que no habíamos tenido tiempo de pensar un nombre, y el papá me dice: 'Mirá, si viajamos a Santiago del Estero se va a llamar Santiago'. 'Bueno, listo', tema terminado. Y yo fui escribiendo todo lo que hice en la semana, todo lo escribí".

A: "¿Para recordarlo?"

E: "No, para que él lo lea, cuando quisiera leerlo" (Entrevista a Edith, un hijo adoptado).

De este modo, la idea de una "conexión inmediata"[6] (Howell & Marre, 2006, p. 304) entre los sujetos adoptantes y sus hijos e hijas, en ocasiones aparece aquí incluso desde esa instancia del "llamado" o en el instante en que los vieron por primera vez. Hemos escuchado varias expresiones recurrentes que pueden dar cuenta de esto, como por ejemplo: "apenas me llamaron supe que era mi hijo", "corrí a armar las valijas porque supe que era mi hijo", "cuando nos llamaron esperamos que sea sano porque ya no había vuelta atrás", "dijimos que sí y salimos, no preguntamos nada":

6 En el original "immediate bond" (trad. propia).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14130130415

Marta: "Me acuerdo que a mí me llaman y me dicen: 'Está en el hospital y le van a dar el alta'. Ese comentario yo lo escucho el primer día y no lo registro, ¡no me importa! No deduje nada [se refería a un problema de salud]. Yo puse la cabeza en que mi hijo me estaba esperando".

Antropóloga: "Estabas muy entusiasmada…".

Marta: "Es que yo sabía que mi hijo me estaba esperando. Eso es lo que sentí en ese momento y lo que siento hoy, te lo digo con total convicción. Lo único que pensé fue en armar las valijas y juntar todos los papeles que necesitaba, salí corriendo" (Entrevista a Marta).

Viviana: "En el juzgado nos atiende la secretaria, de muy mala manera, te diría que despectiva, muy malos modos...".

Antropóloga: "¿Despectiva?"

V: "Yo lo que sentí es como: 'No sé si ustedes están preparados para adoptar'. Me pregunta: '¿Trajo la ropa?'. 'Sí'. '¿No trajo una manta? ¿Cómo no va a traer una manta?'. 'Yo traje lo que hay que traer para proteger a Mi hija'. Le guste o no le guste, yo manta no llevé porque no llevé. Sentía que era mi hija, yo ya tomaba las decisiones" (Entrevista a Viviana, una hija adoptada).

Tal como sostienen las autoras, también en nuestro campo hallamos que son escasas las parejas que rechazan ofrecimientos -aunque sí conocimos casos, a diferencia de lo que describen ellas-. Asimismo, prevalece la noción subyacente de que oponerse a una posibilidad concreta de adopción representaría contrariar un *destino* o una actuación equiparable a desechar a un niño o niña que han procreado biológicamente.

Sin embargo, una vez destacado este tipo de relato típico, también podemos dar cuenta de otras narrativas que se encargan de "desmitificar" estas vivencias, de acuerdo con sus propias palabras. Éstas, por el contrario, suelen resaltar los conflictos o pormenores de los momentos iniciales y la sensación de percibir sus propios sentimientos -o determinadas ausencias- como *inadecuados*:

Luciana: "Un día yo la estaba cambiando, arriba de un mueble, y se me cae. La agarro en el aire de la remerita, y digo: '¿Cómo puede ser, me dan un bebé y yo lo voy a matar?' Porque se me iba a caer de cabeza. Me sentí muy, muy desesperada, los primeros meses yo *no la sentí hija mía*, primero porque tenés a los asistentes sociales y tenés que demostrar que sos una buena madre".

Antropóloga: "¿Y qué sentías durante ese primer año hacia tu hija?".

L: "Lo primero que sentís es mucha ternura, afecto, no es todavía ese *Amor de Madre*, pero eso no existe. 'Ay, la vi y a primera vista sentí que no podía vivir sin ella'. A mí no me pasó eso, yo los escucho a muchos y... no sé...".

A: "¿Y luego de un parto creés que pasa algo parecido, que tampoco es instantáneo?"

L: "Mmm... no sé. Yo sí, afecto sí, simpatía, pero el *Amor*... no sé. Yo a los tres meses en un momento *sentí que era la madre*, porque yo la tenía en brazos, estábamos solas, y me agarró la carita, y me dijo: 'mamá', y ahí… [Se emociona]. Sentí que me reconocía como madre. Yo antes sentía que la estaba adoptando, no era algo mío...".

A: "Qué bueno que lo puedas hablar con honestidad".

L: "Sí, es verdad. El otro día le dije a una mujer que está haciendo la adaptación con una nena: 'Toda la felicidad del mundo para este encuentro'; encuentro dije, porque son encuentros, y: 'no tengas miedo que todo se hace andando'. Porque es así, ¿Sabés qué pasa? Podés decir: 'Sí, fue un amor a primera vista', que es algo que viví en uno de los grupos de padres en espera, que habían venido unos que habían adoptado

*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

una beba y decían: 'sentí que no podía vivir, bla, bla…', y te sentís mal, porque en realidad no te pasa. La psicóloga del grupo nos dijo: 'No tengan miedo si cuando ven al bebé no les gusta'" (Entrevista a Luciana, una hija adoptada).

Jésica: "El día que los trajimos en el auto, lloramos y lloramos y lloramos. Y la primera noche, que no dormían, fue igual, terrible".

Gerardo: "Los primeros momentos son difíciles".

J: "Pensás, ¿y esto, podrá llegar a ser algo? Yo me quedaba sola con los nenes y no sabía qué hacer, pero hablé con una amiga que tenía uno biológico y me contó que le pasaba lo mismo" (Entrevista a Jésica y Gerardo, dos hijos adoptados).

Mabel: "Me acuerdo que cuando estábamos con los tratamientos un médico nos dijo: 'todo hijo trae mucho tiempo de elaboración, de tratamientos, de cuidado, por el camino que sea'".

G: "Es que sigue dando vueltas 'el instinto maternal', si vos lo pariste y es hijo tuyo, ya está. Y no, no ¡es lo mismo!" (Entrevista a Mabel y Germán).

Gabriela: "No es todo tan mágico, a veces cuando ponen en un podio la adopción, digo, no seamos tan románticos, las cosas son difíciles, y con situaciones de mucho conflicto, tenés que estar preparado, no es para cualquiera, no pequemos de románticos, cuando son chiquitos se da más fácil, sí, porque vas creciendo con ellos" (Entrevista a Gabriela, un hijo adoptado).

Más allá de estas diferencias temporales -y de las divergencias entre quienes relatan la experiencia de una "conexión inmediata" y aquellos que sostienen la idea de la "construcción de vínculos"-, más tarde o más temprano el sentimiento de *amor* y de que son hijos *propios* emerge.

La mayoría de los individuos entrevistados hablan de un antes y un después respecto a las percepciones, los temores y las ansiedades en relación con la adopción. Las emociones "a flor de piel" solían ser frecuentes en los momentos en que conversábamos sobre el *afecto* que sentían actualmente por sus hijos e hijas adoptados. Las ideas de que "no podrían cambiarlos", que han sido afortunados de no haber procreado biológicamente porque sus hijos o hijas serían "otros", o que "no sabrían cómo vivir sin ellos", acompañadas de expresiones de emoción, ha sido uno de los elementos más reiterados. También eran habituales manifestaciones como "si hubiéramos sabido este resultado no hubiéramos sufrido tanto" o "no hubiéramos realizado los tratamientos de fertilidad":

Bárbara: "[La adopción] es un antes y un después, te cambia la vida, lo digo para los papás que quieran adoptar, yo no quisiera volver atrás; la vida que tenía antes, no me la imagino; así como en un momento me costaba imaginarme la vida con hijos, porque estaba muy tranquila, ahora me cuesta imaginarme sin ellos. ¿Qué haría? Me muero, un vacío, ¿Cómo llenaría ese vacío? Creo que al revés, ¡me pelearía con mi marido! [Risas]. […] Y es un cambio hermoso, porque estas cosas que te cuento, aunque fueran peores, también te fortalecen, esto es muy mío, pero yo siento que todo lo que me pasa son cosas que me fortalecen, como pruebas a pasar, que *por algo pasan*".

Antropóloga: "¿En algún momento pensaste que iba a ser diferente si no eran biológicos?"

B: "En algún momento… mirá, ¿sabés cuándo te olvidás de todo esto? Cuando los ves, cuando los conocés te olvidás de: 'Quiero rubio y no morocho', de todo. No sé, uno lo habla desde la tierra, pero debe tener que ver con Dios también, de verdad, porque...no sé cómo explicarte" [Se emociona]. (Entrevista a Bárbara, una hija y un hijo adoptado).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

De forma similar, he tenido oportunidad de percibir la existencia de lazos afectivos muy estrechos, un *amor* del orden de lo incondicional y compromisos muy fuertes en las familias adoptivas que he conocido, no obstante las diferentes circunstancias que estuvieran transitando. Muchas de ellas atraviesan desafíos importantes en asuntos relacionados con la salud (física o mental) y manifiestan dolor y preocupaciones del orden del *afecto* hacia sus hijos o hijas, pero no suelen existir arrepentimientos o dudas respecto a la adopción:

> Mabel: "Por eso nosotros siempre les decimos a quienes están en espera: les pueden pasar muchas cosas, pero el hijo los está esperando, después es una anécdota, porque es verdad, yo adoro a mis tres hijos, cada uno con sus particularidades, y nosotros pasamos por todo. Ezequiel es... con todo lo que pasó en la vida, no te podés imaginar, de tanta carencia…" [Se emociona] (Entrevista a Mabel).

Retomando los relatos en torno al momento del *llamado* y del posterior *encuentro*, dicho estilo de "pensamiento mágico" genera que las distancias entre las expectativas respecto a las características del niño y la realidad del ofrecimiento que reciben sean mayoritariamente -no siempre- soslayadas. En muchas ocasiones se recibe a un niño o niña que no coincide con las especificaciones que los individuos adoptantes han hecho (edad, sexo, estado de salud o cantidad de hermanos), pero estas cuestiones se flexibilizan frente a la aceptación jubilosa del destino. En una de las parejas entrevistadas se trataba de una niña recién nacida con una enfermedad crónica que requería de cuidados intensivos, una condición que en un principio no aceptaban:

> Mabel: "Cuando nos llamaron y nos explicaron lo que tenía, nos miramos, a ver qué pensaba el otro, pero era una decisión que en el fondo ya estaba tomada, yo sabía que él iba a decir que sí y él sabía que yo también" […]. "Evidentemente, si nos habían llamado viendo por lo que pasó la chica, y nosotros justo tenemos un íntimo amigo especialista en eso, es que somos los papás, no había otra".
>
> G: "Cerraba todo" (Entrevista a Mabel y Germán).

Esto se relaciona, en nuestro caso, también con la "ansiedad" que les genera en etapas previas la incertidumbre acerca de sus posibilidades de adoptar, los tiempos prolongados que se asume durante "la espera", y el grado de involucramiento que deben tener durante este período previo -evaluaciones, trámites legales, talleres, etc.-, que se experimenta como *sacrificado*. Por eso, cuando ocurre la *llegada* del ansiado hijo o hija, muchas personas ya han anticipado esta instancia y la identificación espontánea como *familia* aparece inmediata o prontamente. Desde ese momento, o tal vez transcurrido un tiempo, se sobrepone la sensación de que "no hay vuelta atrás", a partir de la realidad de sus propios sentimientos:

> Diana: "Si yo hubiera sabido de entrada que en algún momento se iba a concretar [la adopción] hubiera dicho: '¡Al carajo los tratamientos!'. No hubiera sufrido lo que sufrí, yo nunca tuve la frustración de no haber parido, nunca lo sentí". […] No es que yo te diga: 'Ay, tengo pendiente en mi vida...', no tengo nada pendiente, yo soy y seré madre de esas criaturas, ¿me entendés? Son mis hijos. […] ¿Alguna duda?" [Risas]. (Entrevista a Diana, dos hijos adoptados).

También en nuestro contexto puedo decir que estos sentidos se enlazan, a veces, con concepciones de índole *religiosa*, aunque de manera inespecífica:

> Diana: "¿Yo, sabés que siento? Que soy un instrumento, estuve puesta para criar a estos chicos" […]. "Siempre les digo lo mismo: 'Nunca se olviden que Dios quiso que nos formáramos así, la unión entre ustedes es sagrada, más que otra cosa es sagrada'" (Entrevista Diana).

Sintéticamente, este conjunto de sentidos y afectos, que son percibidos como formas de semejanza o conexión, contribuyen a crear la idea de relación de parentesco con la nueva

familia. Por otro lado, su contracara consiste en el deseo de *negar las diferencias* entre los padres y madres y los hijos o hijas adoptados. El lenguaje de "predestinación" y "similitud" aporta a legitimar la noción de que el hijo o hija es *propio*.

A continuación intentaré indagar acerca del modo en que el reconocimiento de un "origen diferente" y de la "verdad" también son claves a la hora de integrar al sujeto adoptado en el marco de los nuevos lazos.

Los nuevos valores morales en la coyuntura argentina: el respeto a la "verdad"

En la situación local que venimos explorando, una cuestión muy vinculada a este reto que enfrentan las familias adoptivas, de tener que dar respuesta al *dilema* que ya ha sido planteado, consiste en resolver lo que suelen denominar "el relato sobre los *orígenes*" o "la transmisión de "*la verdad*" a los adoptados o adoptadas. A los temores respecto al surgimiento del afecto o al amor entre madre y padre y sus hijos o hijas, se suman preocupaciones en torno a la manera de "contar" a los niños o niñas -especialmente cuando son adoptados desde pequeños- la historia o *verdad* sobre sus orígenes y la adopción.

En trabajos anteriores (Pena, 2012, 2014) ya di cuenta del modo en que este tema, que ocupa un lugar clave en la construcción de los *nuevos valores morales* en torno a la adopción, no es librado al azar o a la voluntad individual de las familias. Por el contrario, este marco de legitimación es construido, articulado y difundido desde distintos ámbitos estatales y desde discursos considerados *expertos*.

Como ha sido descrito en la bibliografía local, la antigua práctica de "ocultar los orígenes" a los adoptados -anteriormente muy frecuente- en la Argentina ha brindado un terreno propicio para dar lugar a prácticas ilegítimas e inhumanas durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), con la complicidad de amplios sectores políticos y de la sociedad civil (Villalta, 2006). Estas elaboraciones las retomé en un trabajo reciente (Pena, 2014) en el cual analicé ciertos dispositivos estatales específicos en la actualidad, y de qué modo desde estos discursos se difunden concepciones particulares de "verdad" que se ubican en contraposición a dichas prácticas que ahora son moralmente condenadas. Asimismo, en otros trabajos se ha destacado la importancia de los organismos de Derechos Humanos locales[7] en la lucha por visibilizar dichas lógicas estatales abusivas, y las intenciones actuales desde el Estado de distanciarse de ellas fomentando la importancia de la "verdad" y de los "orígenes biológicos" (Regueiro, 2009).

Pero son las familias adoptivas las que deben abordar estos asuntos en el ámbito cotidiano, respondiendo con sentidos y comportamientos adecuados, y además ajustando estas expectativas a las realidades y subjetividades heterogéneas de sus hijos o hijas y de ellas mismas.

Por supuesto, son muchos los casos en que los niños o niñas, sea por filiación desconocida u orfandad, no tienen otros vínculos de origen o resulta imposible acreditar la información sobre sus familiares biológicos. En otras ocasiones, han sido víctimas de violencias extremas o han vivenciado feminicidios y no desean ningún tipo de contacto con ellos. Aquí me refiero a los casos en los que se conocen familiares que han sido separados definitivamente a partir de la adopción. A veces también se trata de mujeres que han decidido dar a sus hijos o hijas pero su identidad es conocida, o asimismo a situaciones en las cuales la familia adoptiva sabe de la existencia de otros vínculos pero no posee más información. Por último, también tomo en cuenta a modo de "relato sobre los orígenes", otros varios ejemplos, bastante frecuentes, en los cuales los individuos adoptados recuerdan a sus familias de origen porque han sido separados a una edad mayor.

En términos generales, encontré que en estas historias, si bien los niños y niñas tienen una memoria y elaboraciones propias, las personas adultas construyen un *relato* con nuevas significaciones en torno a estas vivencias previas que luego les transmiten a sus hijos e hijas.

7 Principalmente la organización Madres de Plaza de Mayo, que desde la década de 1980 viene realizando una labor intensa en materia de derechos Humanos, destacando y redefiniendo conceptos clave como los de *Derecho a la Identidad* e *Identidad Biológica*.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

En algunos casos, por ejemplo, el *pasado* no les resulta de mucha relevancia:

> "A nosotros nos ofrecieron el expediente, pero no tuvimos interés, nunca preguntamos, nos quedamos con lo que nos contó la jueza, y nada más. La verdad es que no nos interesó, si a ellos algún día les interesa, lo van a ver en el expediente, no tenemos problema, pero a nosotros no. Sí sabemos lo importante, que estuvieron bien cuidados, y que no hubo nada demasiado dramático" (Entrevista a Jésica y Gerardo, dos hijos adoptados).

Encontré este tipo de relatos, en los cuales el origen se relaciona con dar a conocer a los niños y niñas la realidad de "ser adoptados" -y se reconoce una *historia* que se considera comenzada en el momento del encuentro con la familia adoptiva-, y están vinculados a dos situaciones. Por un lado, han sido más frecuentes en familias que han adoptado hace mayor cantidad de años, aproximadamente entre diez y doce, que fue el lapso máximo que consideré al realizar las entrevistas, y por lo tanto se hallan más distanciados de los discursos estatales actuales[8]. Por otro lado, quienes han respondido de esta forma a las preguntas en torno a los orígenes, han adoptado bebés, o niños o niñas muy pequeños que han pasado muy poco tiempo con sus familias biológicas, bien porque habían sido paridos en hospitales o debido a que han sido entregados en adopción a muy corta edad.

Para otras mujeres y varones, la importancia de conocer la *verdad* ronda en torno a la idea de una *información* que sería en un futuro necesaria para responder al deseo de los individuos adoptados de reconstruir sus orígenes. Esta concepción, también vinculada a la *identidad*, por lo general se centra en los aspectos biológicos y a la vez está permeada por sentidos ambiguos que imbrican lo biológico con lo cultural:

> "Yo nunca le oculté nada a S, todo se habló como si nada desde el comienzo, fue con Santiago del Estero, porque un día dijo algo de que se baila chacarera, vení que te enseño chacarera, es un baile del lugar donde naciste, así empezó creo, así de natural". […] "Ya después con este juzgado tuve problemas con los papeles, porque se habían perdido las fotocopias, yo dije, mirá, no me importa, si lo tiene mi hijo mayor lo tiene el menor, yo quiero tener todo el expediente, de acá no me voy, quiero que el día de mañana si mis hijos quieren saber quiénes son sus madres biológicas sepan a donde tienen que dirigirse" (Entrevista a Clara, un hijo adoptado).

Por último, una tercera posibilidad entre las más frecuentes se refiere a los casos en que, como mencioné, los niños y niñas recuerdan o conocen a sus familiares de origen. He conocido varios casos en que los niños o niñas no poseían ningún vínculo afectivo o sentían mucho temor hacia uno de sus familiares de origen -frecuentemente el padre-, necesitando protección especial y sin tener otro referente adulto. En estos casos, por lo general se trataba de causas penales y no de orden asistencial, tales como feminicidios, abuso sexual y violencia física hacia los niños o niñas. Si bien ellos recordaban su historia, las familias adoptivas los acompañaban sostenidamente en lo que consideraban una "reconstrucción" de estas situaciones de vulneración:

> Susana: "Ellos al principio tenían mucho miedo, la mamá los había dejado hace muchos años, y el padre era un hombre muy violento; una vez me preguntaron: ¿y si aparece acá?".
>
> Antropóloga: "¿No querían para nada volver con él?".
>
> S: "No, me preguntaban qué hacía yo si aparecía, o si tocaba el timbre, entonces yo les explicaba, que no, que estaba todo en el juzgado, que si venía yo llamaba a la policía, que la policía sabía, y una vez Juan creyó verlo, aterrorizado, estaba aterrorizado".

También Howell (2003) y Howell y Marre (2006) se han ocupado del lugar asignado a los orígenes, mediante elaboraciones que

8 Estos discursos son difundidos principalmente mediante dispositivos específicos, tales como los talleres brindados por el Ruaga (Registro Único de Aspirantes a Guarda con finas de Adopción) de asistencia obligatoria para postulantes a adopción desde 2005.

*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

complementan los desarrollos del apartado anterior y nos resultan sustanciales para establecer conexiones y tensiones con nuestro campo de trabajo. Cuando las autoras exploran las formas concretas mediante las cuales se transmite a los sujetos adoptados este sentimiento de pertenencia, hallan que el reconocimiento de los orígenes biológicos, geográficos y culturales diferentes, es *imprescindible* a la hora de fijarlos en el presente y en el pasado del nuevo grupo de parentesco.

En el caso de las familias que realizan adopciones trasnacionales, las madres y padres suelen asumir un "deseo natural" en los adoptados por conocer sus "raíces", una categoría ambigua que hace referencia a los orígenes biológicos, familiares y/o culturales desde una concepción esencializada. En estas situaciones, dado que los adoptados tienen procedencias geográficas distantes, las familias organizan viajes a la "tierra de origen"[9] (Howell, 2003, p. 447), que son fomentados por las agencias, por los expertos locales en adopción y por la sociedad en general. De acuerdo con esta etnografía, sólo una pequeña minoría de los adoptados y adoptadas ha demostrado un interés o deseo profundo por conocer a sus familias y países de nacimiento, a diferencia de sus madres o padres que le otorgan una significación especial. Este interés de las personas adultas por conocer "los orígenes" está limitado a ciertos aspectos como la comida, la música o la vestimenta típica, y no manifiestan un gran compromiso por saber más sobre las condiciones de estas familias, o sobre la situación económica y política de los países de procedencia.

En el contexto de esta investigación, muchas situaciones conforman una coyuntura diferente: al tratarse de adopciones nacionales o "domésticas", los niños y niñas por lo general comparten la nacionalidad e idioma de sus familias adoptantes, y las distancias geográficas más próximas no hacen necesaria la organización de viajes grupales "a las raíces". Los encuentros con personas o lugares pertenecientes al *pasado*, cuando son posibles y las familias desean hacerlo, se piensan más bien como "visitas" con referencias puntuales como el hogar asistencial, barrio, hospital, o -muy eventualmente- la familia de origen. La "lejanía" no se expresa en distancias trasnacionales, aunque sí entre las grandes metrópolis y los lugares de origen, considerados periféricos y a veces de difícil acceso. En el caso de este trabajo, la "diferencia cultural" más importante usualmente consiste en el desigual sector socio-económico de ambas familias, lo cual genera asimismo diversidad y grandes incomodidades para pensar en una interacción:

> Darío: "A nosotros nos llama el juez, y esa misma noche viajamos a Salta, fuimos hasta el juzgado y nos la presentan ahí, la habían traído desde el hogar donde estaba: una morocha poderosísima, maravillosa. […] Después volvimos a Salta, para que ella conociera su lugar, su pueblo, pero no era un pueblo, era un…'lugar', digamos, un lugar cruzando una montaña [risas], la primera vez intentamos llegar y no pudimos, a 40 km de la capital, eh, pero un lugar tan difícil…" […] Y ahí caímos, y decidimos esperar un poco, ella había tenido algunos conflictos y nos pareció que no estaba preparada" (Entrevista a Olga y Darío).

No obstante, los sentidos más básicos detrás de las prácticas que analizan Howell y Marre, y aquellos que observamos en nuestro campo, guardan estrechas semejanzas. Coincidimos con las autoras en que estos viajes o visitas representan una *solución* al dilema presentado anteriormente, y las familias están recurriendo cada vez con más frecuencia a este tipo de experiencias.

También aquí el origen, más allá de la ambigüedad y flexibilidad que presenta como categoría, se piensa como un *saber* que puede conocerse de una vez y para siempre. Mediante las "visitas", y otras veces tan sólo a través de la lectura de la información volcada en el expediente o de la reconstrucción de la "historia" para sus hijos, aquellos "temores" respecto a los "agujeros en la identidad" se apaciguan y se *completan* con el conocimiento de estos datos. De esta manera, el conocimiento y respeto por los orígenes tiene mayor relación con la importancia asignada a la genealogía y a

9 En el original: "Motherland tours" (traducción propia).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14130130415

los *lazos de sangre* como símbolos de identidad, que con un interés en integrar estas realidades al *presente*:

> "Nosotros, muchas cosas de la historia no las sabemos, pero creo que cuando sea su momento él va a querer encontrarse con eso, y si quiere ir a buscar a la madre biológica, eso lo tenemos muy hablado, tenemos el expediente y lo vamos a acompañar, vamos a disponer de todos los medios posibles para ayudarlo" (Entrevista a Marina).
>
> "En mi caso yo creo que las cosas que vivieron de muy chiquitos en algún lugar están, en su cuerpo, en su memoria, no pueden simbolizarlas, no las pueden contar, pero están. Me parece importante que sepan su origen, *la verdad*, y *que sepan que su historia es legal, que todo es transparente*. Nosotros siempre le decimos, 'cuando te fuimos a buscar', no 'cuando naciste', para ir ya marcando una diferencia" (Entrevista a Gabriela) (Las cursivas son propias).

Como argumentan los trabajos reseñados, estas prácticas se conectan con que, entre las madres y padres adoptivos, a diferencia de las representaciones sociales dominantes, opera un *modelo dinámico* de parentesco que en diferentes situaciones privilegia uno de ambos aspectos (biología o sociabilidad) por sobre el otro. De esta forma, las aparentes contradicciones se resuelven con relativa *creatividad*. Finalmente, cuando este proceso de creación de parentesco -que no es lineal sino contradictorio y ambiguo- resulta exitoso, los aspectos sociales del parentesco prevalecen a expensas de aquellos ligados a la biogenética. Las manifestaciones de diferencias entre ambos modos de conformar familias se "pasan por alto" o son relegadas y los familiares "biológicos" se consideran "personajes secundarios" en las biografías de las adoptadas y los adoptados. Del mismo modo, el (re)conocimiento de los orígenes *solidifica* los nuevos lazos y confirma la integración del sujeto adoptado a la familia.

En nuestro contexto, agrego, la aceptación de los orígenes demuestra la confianza de la madre y el padre adoptivos en la *legitimidad* y *veracidad* de la nueva familia. Cobra una significación especial para las familias adoptivas el hecho de "haber hecho las cosas bien" y de poder distanciarse de las lógicas abusivas que se condenan moralmente. Mediante estos relatos y prácticas demuestran que "no tienen nada que ocultar" y que "todo es legal" y legítimo.

Estas valoraciones y prácticas sugieren, en relación con nuestro interrogante en torno a los alcances de las dinámicas y cambios en el terreno nacional, que las nuevas *moralidades* aún distan de poder pensarse como alternativas radicales frente al modo tradicional de pensar las adopciones. Hemos observado de qué modo -por parte de las familias que adoptan- prevalecen los sentidos de *pertenencia exclusiva* del adoptado al nuevo grupo de parentesco, y cómo las nociones de *origen* y de *pasado* se incluyen de manera que no sobrepasen los límites del modelo de familia basado en la biología.

Conclusiones

En una investigación más amplia que hice sobre adopciones, de la cual se desprende este trabajo, desarrollé la hipótesis de que más allá de modificaciones en torno a la concepción de los *orígenes* y la *verdad*, los actuales discursos estatales no se distancian cualitativamente de la idea de filiación exclusiva. Aquí, planteo un recorrido complementario en el que indago en torno a lo que sucede en el plano de las familias que han adoptado niños o niñas, centrándome en las representaciones y prácticas mediante las cuales se construye su integración al nuevo parentesco.

Recupero en este trabajo el concepto de *emparentamiento* o *kinning*, de Signe Howell (2001, 2003), además de otras elaboraciones relacionadas, ya que me resulta de especial relevancia para explorar aspectos específicos y detallados que hallo en este campo de estudio. Creo que estos asuntos más cotidianos también hacen de forma minúscula a la construcción de la adopción, tal como está actualmente planteada. Los modos en que las madres y padres adoptivos se relacionan con la *llegada* del hijo o hija desde las primeras instancias, tales como el *llamado* o el *encuentro*, y las representaciones mediante las cuales perciben y expresan sus conexiones,

*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

constituyen el entramado cotidiano que luego da forma a la adopción en un nivel más general.

He procurado contemplar las implicancias de estos sentidos iniciales también para sus modos de relacionarse con las familias de origen y para incluir el *pasado* de los adoptados en sus realidades actuales. Considero que las connotaciones de *predestinación* y de *conexión inmediata*, así como la carga de afectividad en los relatos, son ingredientes que crean y refuerzan la pertenencia exclusiva del adoptado al nuevo grupo de parentesco.

El reconocimiento de un "origen diferente", que hace referencia de forma ambigua a las conexiones biológicas y a cierta información sobre el pasado, también contribuye a la integración en la nueva familia. Raramente he podido observar durante mi trabajo de campo la presencia de configuraciones familiares o sentidos alternativos en los cuales la incorporación del sujeto adoptado a la nueva familia incluya la posibilidad de simultaneidad con otros lazos afectivos, por mencionar un caso.

En el contexto de esta investigación, además, estas nociones se imbrican con acepciones particulares que vinculan "el respeto a la verdad" y el "relato sobre los orígenes" con sentidos de legitimidad y "transparencia".

Lista de referencias

Bestard, J. (2004). Kinship and the new genetics. The changing meaning of biogenetic substance. S*ocial Anthropology, 12 (3), pp. 253-263.*

Fonow, M. & Cook, J. (2005). Feminist Methodology: New applications in the academy and public policy. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 30 (40), pp. 211-236.*

Fonseca, C. (1998). *Caminos de Adopción.* Buenos Aries: Eudeba.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

Howell, S. (2001). Self-Conscious Kinship: Some contested Values in Norweian Transnational Adoption. En S. Franklin, S. Mc Kinnon (eds.) *Relative Values: Reconsidering Kinship Studies,* (pp. 175-202). Londres: Duke University Press.

Howell, S. (2003). Kinning: The creation of the life trajectories in trasnational adoptive families. *Journal of the Royal Anthropology Institute, 9, pp. 465-484.*

Howell, S. (2009). Adoption of the unrelated child: Some challenges to the Anthropological Study of Kinship. *Annual Review of Anthropology, 38, pp. 149-166.* Recuperado de: http://www.annualreviews.org.

Howell, S. & Marre, D. (2006). To kin a transnationally adopted child in Norway and Spain: The achievement of resemblances and belonging. *Ethnos, 71 (3), pp. 293-316.*

Menéndez, E. (2002). El punto de vista del actor: homogeneidad, diferencia e historicidad. En E. Menéndez (ed.) *La parte negada de la cultura: relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.

Modell, J. (1994). *Kinship with strangers: Adoption and Investigation of Kinship In American Culture.* California: University of California Press.

Oxman, C. (1998). *La Entrevista de Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Pena, M. (2012). El proyecto de reforma de la ley de adopción: una perspectiva desde la antropología del parentesco. *Cuestión de Derechos, 3 (2), pp. 32-47.*

Pena, M. (2014). 'Hacer las cosas bien'. Adopciones, parentesco y maternidad en los nuevos significados morales construidos desde el Estado. En M. Tarducci (ed.) *Feminismo, lesbianismo y maternidad en Argentina,* (pp. 133-156). Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

Pena, M. (2015). Los postulantes a adopción: biología, deseos y afectos para definir las fronteras de la familia. *Periferia, 20.* (En prensa).

Regueiro, S. (2009). Restitución de niños desaparecidos: usos políticos del parentesco en la justicia. *Antropolítica, 26, pp. 37-62.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 445-461, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14130130415

Scott, J. W. (1993). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Cangiano & L. Bois (comps.) *De mujer a género: teoría interpretación y practica feminista en las ciencias sociales,* (pp. 17-50). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Tarducci, M. (2011). *La adopción. Una aproximación desde la antropología del parentesco.* Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

Villalta, C. (2006). *Entregas y secuestros: la apropiación de 'menores' por parte del Estado*. Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Villalta, C. (2011). "Haciendo Padres": entre listas y registros. De la discrecionalidad a la elección profesionalizada. *Scripta Nova*, *395* (16), pp. 3-11. http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-16.htm.

Referencia para citar este artículo: Aquino-Moreschi, A. & Contreras-Pastrana, I. (2016). Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 463-475.

Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca*

Alejandra Aquino-Moreschi**

Profesora-Investigadora del Ciesas, México.

Isis Contreras-Pastrana****

Doctoranda del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin, Alemania.

Artículo recibido en enero 26 de 2015; artículo aceptado en marzo 24 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *En este artículo analizamos desde una perspectiva etnográfica, de qué forma se construye y experimenta la juventud en diferentes comunidades ayuujk y zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca, México. En el centro del análisis ubicamos los conflictos generacionales por la definición de subjetividades, en particular, las tensiones que tienen que ver con el cuerpo, las identidades y las apuestas de vida individuales y colectivas. A partir de material etnográfico y entrevistas en profundidad mostramos cómo, si bien los sujetos jóvenes son herederos de las luchas de sus predecesores y mantienen en su mayoría un fuerte compromiso comunitario, también están planteando otras formas de ser joven que desestabilizan las subjetividades y las prácticas establecidas al interior de sus pueblos.*

Palabras clave: Jóvenes, población indígena, migración, identidad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Community, young people and generation: Disputing subjectivities in the Sierra Norte of Oaxaca

• ***Abstract (descriptive):*** *Using an ethnographical perspective this article analyzes how young people construct and experience youth in different Ayuujk and Zapotec communities, in the North Sierra of Oaxaca, Mexico. At the heart of this analysis are generational conflicts caused by the definition of subjectivities. These subjectivities are particularly associated with tensions regarding the body, identities and individual and collective life plans. Using evidence collected from ethnographic material and in-depth interviews the authors show how young people have inherited the struggles of*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** es resultado del diálogo entre dos investigaciones realizadas por las autoras en la Sierra Norte de Oaxaca, México, con jóvenes de la región. La primera es una tesis doctoral en Sociología de Alejandra Aquino-Moreschi, titulada "Entre luttes indiennes et 'rêve américain'. L'expérience migratoire des jeunes indiens mexicains aux Etats-Unis". *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Francia). Investigación iniciada el 1 de octubre de 2004 y terminada el 10 abril de 2010. Financiada por una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), código: 188959. La segunda investigación es una tesis de maestría en Antropología Social de Isis Contreras-Pastrana titulada "Colectivos juveniles *ayuujk*: nuevas formas de ser y estar en comunidad". Investigación iniciada el 1 de septiembre de 2011 y terminada el 23 de mayo de 2014. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México). Financiada por una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), código: 322654. Área: Sociología; subárea: Antropología. Los nombres que aparecen en las citas de las entrevistas son seudónimos.

** Antropóloga y Socióloga. Master en sociología política (Instituo José María Luis Mora). Doctora en sociología por la *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* (Ehess). Profesora-Investigadora del Ciesas-Pacífico Sur. Correo electrónico: alejandra.aquinom@yahoo.com

*** Antropóloga. Máster en antropología social (Ciesas-Pacífico Sur). Doctoranda del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin. Correo electrónico: yolitzinacatl@gmail.com

their predecessors and generally maintain a strong commitment to their communities. The results also propose other ways to be young that destabilize subjectivities and o k strong community engagement, they are considering other ways of being young that destabilizing subjectivities and practices established in their communities.

Key words: Youth, indigenous peoples, migration, identity (Unesco Thesaurus Social Science).

Comunidade, jovens e geração: contestando subjetividades na Serra Norte de Oaxaca

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo analisa, a partir de uma perspectiva etnográfica, a forma de se construir e experimentar a juventude em diferentes comunidades ayuujk e zapotecas da Serra Norte de Oaxaca, México. No centro da análise, foram colocados os conflitos entre gerações pela definição de subjetividades, principalmente, as tensões relacionadas com o corpo, as identidades e os projetos de vida individuais e coletivos. Embora os jovens sejam herdeiros das lutas de seus antecessores e tenham mantido um forte compromisso comunitário, por meio de material etnográfico e entrevistas em profundidade, foi possível perceber que eles também estão considerando outras formas de ser jovens, as quais modificam as subjetividades e as práticas estabelecidas ao interior dos seus povoados.*

Palavras-chave: Juventude, população indígena, migração, identidade (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Como ya lo han señalado diferentes autores, durante mucho tiempo los jóvenes "indígenas" fueron los grandes ausentes dentro de los estudios sobre juventudes (Pérez-Ruiz, 2011, Urteaga, 2008, 2011); este campo de investigación le ha dado prioridad a la dimensión de clase sobre la étnica y ha centrado su análisis en los jóvenes de las ciudades y en las culturas juveniles desarrolladas en estos contextos (González, 2003, Feixa & González, 2006). En la última década, sin embargo, esto está cambiando y se ha conformado un campo de estudio en el que el sujeto "joven indígena" se ha puesto al centro del debate e interés (véase Pérez-Ruiz, 2008, Urteaga, 2011, Cruz, 2009, 2012, Ruiz-Lagier, 2011, Feixa & González, 2006). A pesar de ello, todavía estamos lejos de conocer profundamente a estas "otras" juventudes, por lo que tenemos que seguir desarrollando investigaciones basadas en trabajo de campo de largo aliento y no renunciar a problematizar las categorías que hemos usado hasta el momento para pensar a estos jóvenes.

Este artículo es un esfuerzo por abonar a esta tarea. Nuestro objetivo central es analizar desde una perspectiva etnográfica, de qué forma se construye y experimenta la juventud en diferentes comunidades *ayuujk* y zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca. Para ello nos proponemos visibilizar las disputas y negociaciones generacionales por la definición de subjetividades, en particular, las tensiones que tienen que ver con el cuerpo, las identidades y las apuestas de vida individuales y colectivas.

Los hallazgos que se presentan en el artículo son producto de dos investigaciones con enfoque etnográfico desarrolladas en la Sierra Norte de Oaxaca, con jóvenes zapotecos originarios del municipio de Villa Hidalgo Yalalag (2004-2010), y jóvenes *ayuujk* de Santa María Tlahuitoltepec y Tamazulapan del Espíritu Santo (2011-2013). En ambas investigaciones buscamos comprender qué pasa con los jóvenes de esta región y cuáles son las experiencias que están marcando esta etapa de su vida. Estas tienen como sustento varios años de trabajo etnográfico en las comunidades mencionadas, así como entrevistas en

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 463-475, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

profundidad con diferentes jóvenes, colectivos juveniles y personas de la generación anterior.

El escenario en el que se han desarrollado los procesos analizados resulta particularmente interesante ya que desde la década de 1970 la Sierra Norte, ha sido cuna de diferentes procesos de lucha por la defensa del territorio, la autodeterminación comunitaria y la afirmación positiva de la lengua, la cultura y las formas de organización comunitarias. Además, fue ahí donde nació una de las corrientes más importantes de pensamiento crítico de descolonización de los pueblos originarios: el pensamiento de la comunalidad (véase Díaz, 2001, Martínez-Luna, 2003), que ha impactado de diferentes formas en las nuevas generaciones.

Paralelamente a estos procesos político-culturales, la historia de la Sierra Norte está marcada por las migraciones a diferentes ciudades de México y Estados Unidos. Más de medio siglo de desplazamientos humanos han traído consigo múltiples transformaciones socio-culturales que hoy se reflejan también en otras formas de ser joven.

2. Los "jóvenes indígenas": implicaciones de una categoría incierta

Si bien la inclusión de la etnicidad en el estudio de las juventudes y la creación de un subcampo de investigación sobre las "juventudes indígenas" es un esfuerzo por visibilizar a los jóvenes pertenecientes a los diferentes pueblos originarios de América Latina y una manera de poner en cuestión la perspectiva dominante dentro de este campo de estudio. Prácticamente no existe una reflexión sobre el significado y las implicaciones analíticas y políticas al utilizar la categoría de "jóvenes indígenas" y priorizar la dimensión étnica en nuestros análisis en detrimento de otras -como la dimensión de clase o de género. En un artículo al respecto, Maya Lorena Pérez-Ruiz (2011) señala justamente la necesidad de desnaturalizar la categoría de "indígena" y comenzar a preguntarnos por el sentido que le damos, así como por sus implicaciones. En otras palabras, tenemos el reto de alejarnos del sentido común y de lograr una verdadera ruptura epistemológica (Bourdieu, 1995) con esta categoría incierta.

Antes de comenzar a exponer nuestros estudios de caso, queremos compartir algunas reflexiones y observaciones que emergieron durante nuestros trabajos de campo, las cuales nos alertaron sobre algunos peligros o implicaciones que contiene la categoría de "joven indígena" y nos llevaron a optar por las de jóvenes zapotecos y ayuujk.

Una primera observación durante nuestro trabajo de campo fue que la mayor parte de los jóvenes con los que dialogamos no se autoadscriben como indígenas. Como lo expresaron en diferentes entrevistas, ellos se "descubren indígenas" al emigrar a la ciudad, cuando son categorizados de esta forma por otras personas o por ciertas instituciones públicas. Ni en los lugares de origen, ni dentro de sus familias esta identidad tiene sentido, en estos espacios las identificaciones más fuertes son la comunitaria y la del pueblo al que pertenecen. Por ejemplo, los jóvenes de Tlahuitoltepec y Tamazulapan se reconocen como personas de "Tlaui" y de "Tama", y como parte del pueblo *ayuujk* o mixe. En Yalalag, por su parte, los jóvenes se reconocen como yalaltecos y como zapotecos de Yalalag, aunque la conciencia de una identidad regional como pueblo zapoteco es menos fuerte que entre sus vecinos *ayuujk*.

La negativa de los jóvenes para identificarse con la categoría de "indio" o "indígena" -impuesta a sus pueblos desde la colonización y perpetuada durante varias décadas de políticas indigenistas-, no significa que desconozcan sus raíces históricas, al contrario, es una forma de resistir ante la imposición de denominaciones externas que mantienen un sentido despectivo y una función clasificatoria que puede provocar su racialización, estigmatización y/o folklorización. Entonces, si los jóvenes no se identifican con esta categoría y si además resulta estigmatizante ¿tiene sentido seguir usándola? ¿no sería contribuir a su racialización?

Otro problema que encontramos con la categoría de "indígena" es que hasta la fecha no tiene un significado certero. A lo largo del siglo XX hubo muchos esfuerzos desde la antropología mexicana y las políticas indigenistas para establecer los criterios más

adecuados para definir a los "indígenas". Guillermo Bonfil-Batalla (1995) mostró ya hace mucho tiempo las inconsistencias de todas estas definiciones y señaló que dicha categoría no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, dado el gran espectro de variación y contraste, la categoría únicamente permite señalar una particular relación social: la relación colonial y la condición de colonizado. Si lo único que realmente denota esta categoría es una relación histórica de carácter colonial, al usarla ¿no estaríamos reduciendo a estos jóvenes a la figura de sujetos colonizados?

Por otra parte, el uso de la categoría de "indígena" sin una adecuada problematización también contribuye a invisibilizar la diversidad de pueblos que han sido definidos de esta manera, es decir, es una categoría que homogeniza a una población muy diversa. Pero el problema no es solo la invisibilización de esta diversidad, es también que el uso del concepto nos puede hacer caer fácilmente en generalizaciones que no se sustentan empíricamente -hechas a partir de casos insuficientes o poco representativos- y que contribuyen a crear estereotipos y prejuicios sobre estas poblaciones, y de esta manera ayudan a perpetuar el racismo en nuestra sociedad.

Además, como señalan Feixa y González (2006, p. 190) los supuestos que definen la conformación de una juventud "indígena" muchas veces "aparecen como una 'imposición identitaria', con asideros parcialmente empíricos, debido a que estas adscripciones no han sido indagadas o lo han sido residualmente y de la peor forma posible: esencializándolas".

Otro peligro que contiene el uso de esta categoría es la tendencia a focalizarnos en una sola dimensión identitaria -la étnica- en detrimento de otras identidades, que incluso podrían ser más importantes para los jóvenes en esa etapa de su vida. Durante nuestro trabajo de campo pudimos constatar que los jóvenes movilizan múltiples identidades, según el contexto y el momento en que se encuentren, y que no siempre privilegian su etnicidad. De hecho, muchas veces resulta más importante la identificación con el pueblo de origen, la clase social, el género o la misma identidad juvenil. Además, como Pérez-Ruiz (2007) ha demostrado, la categoría de "étnico" o de "grupo étnico" resulta altamente problemática ya que se trata de una categoría clasificatoria "que se ejerce desde las sociedades y grupos dominantes para designar a los 'otros'; y que sobre la base de las diferencias culturales, establece fronteras y justifica las relaciones de dominación que se ejercen sobre ellas" (2007, p. 35). No es fortuito que cuando se trabaja con jóvenes "mestizos" la etnicidad nunca cobra relevancia, y de hecho se actúa como si estos jóvenes no tuvieran etnicidad. En otras palabras, la etnicidad solo se busca en los grupos en situación de dominación y considerados desde el poder como culturalmente diferentes (Pérez-Ruiz, 2007, p. 35).

Con esta reflexión no queremos decir que en lo absoluto no se deba de usar el concepto de "indígena", esto dependerá de cada caso de estudio, del contexto nacional y del enfoque de la investigación. Por ejemplo, si se estudian las luchas políticas de estos pueblos, el concepto resulta pertinente porque permite señalar que comparten una historia de despojo y opresión y que tienen una demanda común: el reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas. La categoría también resulta pertinente si se estudian las políticas públicas que el Estado ha dirigido a estas poblaciones, el racismo, la discriminación, entre otros. Pero para el análisis de los jóvenes encontramos más problemas que ventajas.

En todo caso, lo más importante, es no caer en lo que Pierre Bourdieu (1995) llama la "trampa del objeto preconstruido", que se retoma de la realidad sin ningún tipo de ruptura conceptual y que nos lleva a concebir el mundo social de modo realista o de manera sustancialista.

3. El enfoque en la generación

Una forma de lograr esta ruptura epistemológica consiste, según diferentes autores, pensar en términos relacionales y constructivistas, en lugar de hacerlo a partir de realidades palpables o de grupos definidos de personas (Bourdieu, 1995, Becker, 1998). ¿Qué significa esto para el estudio de las juventudes?

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 463-475, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

En primer lugar, desnaturalizar la noción de joven como categoría biológica universal para ubicarla en su contexto histórico-social (Pérez-Ruiz, 2010, Urteaga, 2008, Valenzuela 2009, Margulis & Urresti, 1996), lo que supone tomar distancia de los enfoques que han visto a los jóvenes como un grupo de edad definido por cortes -muchas veces arbitrarios-, o bien en función de intereses de control poblacional o de inserción productiva (Alpizar & Bernal, 2003).

Desnaturalizar la noción de joven nos permite cuestionar las definiciones hegemónicas de lo joven desarrolladas casi siempre desde la postura del sujeto adulto/masculino/occidental (Bourdieu, 1992, Duarte, 2000, Escobar & Mendoza, 2005) y resaltar la diversidad de formas de experimentar la juventud (Duarte, 2000).

Pero para lograr dicha ruptura, también es indispensable enfocar lo "joven" como una categoría de clasificación social. Como apunta Pierre Bourdieu (1992) en su célebre ensayo sobre la juventud: las clasificaciones por edad, al igual que por sexo, clase y "raza", son una forma de producir un orden social que le otorga a cada persona un lugar determinado en la estructura. Desde esta perspectiva no tiene sentido estudiar al sujeto joven de forma aislada, sino siempre en sus luchas y tensiones con la generación adulta; luchas por el poder y los recursos. Como ha mostrado el autor, frecuentemente las aspiraciones de las nuevas generaciones entran en conflicto con las de los adultos ya que de una generación a otra, puede modificarse el lugar en la estructura social y las posibilidades de tener acceso a los diversos bienes (Bourdieu, 1992). De ahí que muchos de los conflictos entre generaciones sean conflictos entre sistemas de aspiraciones, es decir, por la hegemonía en la producción de subjetividades.[1]

En las siguientes páginas, justamente buscamos visibilizar las disputas generacionales en medio de las cuales se construye la juventud en la Sierra Norte de Oaxaca, y para ello introducimos en nuestro análisis el concepto de generación. El cual, como señala Enrique Martín Criado (2009, p. 345), resulta una herramienta fundamental para cualquier sociología de la juventud que renuncie a la identificación de la edad biológica con la edad social, y que en cambio plantee la producción social de las edades.

Sin la idea de agotar los debates en torno al concepto de generación, vale la pena señalar que para que se pueda hablar de generación no es suficiente la contemporaneidad cronológica (Mannheim, 1990), se necesita que se cumplan varias de las siguientes condiciones: 1) Que las personas hayan nacido en el mismo momento histórico y en el mismo contexto socio-cultural; 2) Que hayan vivido el mismo tipo de experiencias sociales (por ejemplo, migración internacional); 3) Que compartan el mismo lugar en la estructura social (clase); 4) Que se identifiquen y reconozcan entre ellos, al mismo tiempo que son identificado por otros (es decir, existe una identidad, entendida como representación de un "nosotros" frente a un "otro"), y 5) Que compartan una forma parecida de interpretar el mundo (subjetividades e ideologías). (Véase Mannheim, 1990, Bourdieu, 1992, Contreras-Pastrana, 2014, Duarte, 2002, Feixa, 1999, Ghiardo, 2004, Martín-Criado, 2009, Vargas, 2012).

4. Las disputas generacionales por la migración y el modo de vida

La migración a Estados Unidos es uno de los campos centrales en el que los jóvenes *ayuujk* y zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca están produciendo nuevas experiencias de juventud. Desde la década de 1980 la migración al Norte se convirtió en una práctica común de los pueblos serranos, y se incorporó como parte del ciclo de vida de las nuevas generaciones.

En el municipio zapoteco de Yalalag, algunos de los jóvenes que emigraron durante la década de 1990 y 2000 son hijos de la generación de la "emergencia indígena", una generación que impulsó las luchas por la defensa de sus recursos naturales, la autodeterminación comunitaria y la afirmación positiva de sus identidades como pueblos zapoteco y *ayuujk* (Aquino-Moreschi, 2010).

1 Siguiendo a Ortner (2006) entendemos por subjetividades el conjunto de esquemas emocionales y de percepción, que le permiten a los sujetos actuantes dotar de sentido a su mundo y a su acción, comunicarse intersubjetivamente y legitimarse.

*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

En Yalalag, la emigración masiva de los hijos de esta generación produjo tensiones, ya que los adultos tenían la expectativa de que los jóvenes dieran continuidad a sus procesos organizativos y a sus luchas. Ellos soñaban con que sus hijos estudiaran y luego se comprometieran con el pueblo, como una nueva generación aún mejor preparada que ellos. Como explica Flor, la hija de uno de los miembros más activos de la generación de la "emergencia indígena" en Yalalag:

> La ilusión de mi papá era que nosotros nos metamos más un poquito en las cosas del pueblo, de la lucha, porque te digo que a mí él me mandaba a las reuniones de mujeres, a las reuniones de las comunidades que había. Mi papá me involucraba con tal de que yo empiece a sentir un poco de amor hacia el movimiento popular (Los Ángeles, 2006).

Aunque a Flor le gustó mucho la experiencia en el movimiento, dentro de sus planes futuros no estaba "dedicar su vida a la lucha". A ella, como a muchos otros jóvenes, lo que en ese momento les preocupaba era cómo ganarse la vida. Para los jóvenes, sobre todo para las mujeres, no es fácil tener un buen trabajo en el pueblo, pueden bordar, hacer rebozos, hacer guaraches, lavar ropa, ir al campo, pero son trabajos que únicamente les permiten sobrevivir. Como explica Flor:

> Yo estaba en el grupo juvenil del movimiento, y había danza. Era muy bonito en lo que se refiere al ambiente cultural, educativo, político, pero ya en lo monetario es cuando vi que no había salida. Entonces es cuando dije: "¿Qué se me espera a mí andando en esto? Mejor emigro". O sea, (…) Él siempre ha estado pegado a la lucha, entonces yo pensé que si seguía así, pues, prácticamente iba a caer casi en lo mismo que él y íbamos a estar siempre sin dinero y mi mamá iba a seguir trabajando toda su vida (Los Ángeles, 2006).

Sus padres se oponían a su migración porque no era el tipo de futuro que habían soñado para ella y porque sabían que la mayor parte de los jóvenes que se van, no regresan. Como explica su mamá:

> Yo no quiero perder un hijo más. No quiero pasar por eso otra vez. Lo del dinero es pura mentira. Lo que siempre debe de haber es la unión familiar, de nada nos sirve que se van para ayudarnos si, de todos modos, de alguna forma los perdemos. Porque tú, una vez que te vas a ir, ya no vas a regresar (Los Ángeles, 2006).

La generación de la "emergencia india" vivió la migración de sus hijos y de toda esa generación de jóvenes como un acontecimiento doloroso. Ellos estaban convencidos de que en Estados Unidos no les esperaba un gran porvenir; pues han visto que, aunque la mayor parte de los migrantes logre juntar dinero y haga grandes casas en el pueblo, del otro lado de la frontera se enfrentan cotidianamente a la experiencia de la "ilegalidad", el racismo y la explotación, como explica Pedro: "Ellos [los jóvenes migrantes] tienen sus razones. No los criticamos, pero sí nos duele, porque el problema es que lo aprovechan esta gente de allá de los Estados Unidos, porque ellos lo que quieren es mano de obra barata, allá los explotan" (Pedro, Yalalag, 2001). El problema es que para los jóvenes las posibilidades de ganarse la vida en un campo devastado por las políticas neoliberales, resulta sumamente difícil, además de que los imaginarios colectivos sobre la vida en el Norte les resultan atractivos (véase Castañeda-Camey, 2014).

5. La disputas por el control de la sexualidad

Otro de los campos en el que se disputan subjetividades entre jóvenes y adultos es el de sexualidad. Hasta la década de 1970, en Yalalag existían diferentes prácticas para controlar la sexualidad de los jóvenes, particularmente de las mujeres. Así que no pocas señoras de la generación de la "emergencia indígena" vivieron el encierro en el espacio doméstico al entrar a la pubertad; se casaron bajo matrimonios arreglados por los padres; no pudieron experimentar un noviazgo antes del matrimonio, entre otras cosas.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 463-475, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

Si bien actualmente los jóvenes yalaltecos han adquirido mayor autonomía para dirigir sus vidas, persiste un control estricto sobre su intimidad que produce tensiones entre las dos generaciones. Por ejemplo, hasta la fecha se "ve mal" que una mujer joven pasee sola en la comunidad. Como explica una joven: "Aquí no se usa estar paseando en la calle, cada quien está encerrado en su casa. Pocos son los que van a visitar en otras casas, aunque sea su familia, porque luego, luego, te critican" (Elvia, Yalalag, 2005).

El control sobre la movilidad femenina no solo viene de la familia, muchas veces la comunidad, por medio de prácticas, como el chisme o la crítica, ejerce una fuerte presión para que las jóvenes se queden en sus casas y, cuando no lo hacen, pueden ser rechazadas: "Yo, como soy alguien que sí saludo y que sí salgo porque así me acostumbré desde chica, porque yo salía a vender cosas, pues, a veces hay personas que hablan mal de mí y que no quieren que sus hijas se acerquen a mí" (Elvia, Yalalag, 2005).

Para los padres controlar las salidas de sus hijas tiene por objetivo, "proteger" la reputación de las jóvenes y con ello preservar su "honor" y el de la familia, el cual todavía se percibe como algo estrechamente relacionado con la sexualidad de los hijos (particularmente con la virginidad femenina). Como explica Clara, una joven migrante:

> A mí todavía me tocó esa costumbre de que a partir de la primaria ya nadie podía salir. A mí me pasó eso. Mi abuelito me encerró, por eso yo pienso: gracias a Dios mi mamá vino a tiempo y nos llevó a Estados Unidos con ella. Si no, ya me hubieran casado. Mi abuelito siempre me decía: "Te voy a casar, te voy a casar". Ya estuviera casada y con niños. Por eso yo le digo a mi mamá: "Gracias a Dios que viniste por nosotras y nos venimos para acá (Yalalag, 2005).

Los jóvenes reciben mucha presión para comportarse conforme a los códigos dominantes sobre el pudor y el respeto en función del género. Por ejemplo, de una mujer se espera que sea "decente" y trabajadora, lo que desde la lógica de la generación anterior significa ocuparse de las tareas domésticas, ser pudorosa, recatada, seria, no tener novios, no frecuentar amigos, entre otras características. En el caso de los hombres varones, si bien se acepta mejor su movilidad, éstos también reciben presión para comportarse conforme a la norma. Como explica Mauricio, un joven de 23 años que se encuentra desde hace tiempo en Estados Unidos:

> Aquí [en Yalalag] la gente está bien cerrada, y luego, luego a uno lo ven mal. La gente es muy criticona. Uno no puede hacer nada. Para ellos, si uno tiene una novia es un pecado, si te andas besando con la novia a medio camino, peor. La gente se te queda mirando como si nunca hubieran visto algo así, nada que ver como en la ciudad" (Mauricio, Yalalag, 2005).

Frente a estas prácticas de control que limitan la autonomía de los jóvenes, el Norte se imagina como un espacio lleno de libertad, donde podrán vivir su propia vida sin ser criticados ni juzgados por la comunidad. Aunque esto no siempre sea así, para muchos jóvenes, Estados Unidos representa un espacio de mayor libertad en el que tienen la posibilidad de disfrutar por más tiempo de este periodo de su vida. Como explica una joven:

> Ahí tienes la libertad de expresarte y de hacer lo que tú quieras. Nadie te critica. Yo lo veo claro, por ejemplo, en el vestir, en el salir, tener novio; en cambio, aquí [Yalalag] sí te juzgan, te dicen todo y que por qué esto, y por qué el otro; ahí no. Yo veo, por ejemplo, cómo tienen a mi prima Tere, totalmente encerrada. Lo que pasa es que mi tío todavía tiene la mente cerrada. No la deja vestirse como jovencita. Yo no soportaría vivir así, para nada, y tener un esposo así tampoco, para nada, no, para nada. Allá es muy diferente la vida […] Porque yo ahorita, a los veintiséis años que tengo, yo disfruto la vida. Tengo una relación, pero sigo disfrutando, salgo y todo". Aquí es muy diferente que en el pueblo (Irma, Yalalag, 2005).

*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

6. Las disputas por el "buen vestir y el buen ser *ayuujk*".

José González, "Pepe-loco", caminaba en el centro de la comunidad de Tlahuitoltepec con su "cresta punk", era la década de 1990 y la idea era "verse malditos, gandayas y locos" (José, Tlahuitoltepec, diciembre 2012); Roberto, unos años menor que Pepe-loco, en la misma época, se pintaba la cara de blanco con negro, "loco pues, maldito", escuchaba trash-metal y retaba a la autoridad junto con sus amigos. Victorino en la comunidad vecina de Tamazulapam era "rocker", usaba "playera negra", botas largas, extensiones en las orejas y modificación de dientes; la idea era "impresionar" a otras bandas. Así, las playeras negras, crestas punks, perforaciones, rastas o dreadlocks, expansiones, tatuajes y la música como el rocanrol y el reggae fueron parte de la construcción de esta generación de jóvenes *ayuujk*, la cual se caracterizó por la apropiación de algunos elementos de las culturas juveniles urbanas y una ruptura con la generación anterior. Se vivía un ímpetu por retar la tradición y la costumbre, pero sobre todo la moral; también se quería innovar, modificar, revelar, cuestionar, liberar; y el cuerpo fue un espacio de disputa para ello. Estos hombres y mujeres, nacidos a finales de la década de 1960 y principios de 1970, forman parte de la que llamaremos "la generación de los márgenes y las rupturas", nombre que le hemos otorgado por las disputas y los cuestionamientos que le hicieron al sistema comunitario mediante la apropiación de culturas juveniles urbanas.

Hacia finales de la década de 1980 muchos de los jóvenes de entonces emigraron a la Ciudad de México para trabajar como albañiles o atendiendo pequeños negocios en mercados y tiendas, las mujeres en cambio se dedicaron a la limpieza de casas particulares. En ese momento la ciudad era un espacio en el que se expresaban diferentes culturas juveniles: "chavos banda", *punks* en sus distintos géneros, el metal y el *dark* o movimiento oscuro, "las culturas subterráneas" o el *underground*, movimientos ligados a las periferias de la ciudad, justo donde se establecían los jóvenes de la sierra *ayuujk*.

Una vez de regreso a sus pueblo, la "generación de los márgenes y las rupturas" se aglutinó en torno a la música rock, la cual funcionó como elemento identitario, ideológico, estético y performativo, que al mismo tiempo retaba a la comunidad y marcaba una ruptura con las generaciones anteriores, especialmente con la de la "emergencia indígena" que proclamaba, entre otras demandas, una lucha política desde la identidad *ayuujk* sin "contaminación" de influencias externas consideradas "negativas".

Estoperoles, crestas punks, hombres y mujeres jóvenes con playeras y pantalones negros, caras pintadas de blanco y negro, cabello largo, tatuajes de tinta china, lenguaje *ayuujk* mezclado con argot de castellano "chilango", drogas, alcohol, música punk, metalera o gótica son algunos de los elementos que eran puestos en escena en el espacio comunitario. Como recuerda uno de los jóvenes de la época:

> Aquí en Tlahui andaba con mis pelos parados, a veces los sábados ahí nos sentábamos en la pulcata, en la plaza, con la banda, pero nosotros lo hacíamos como una forma de revelarnos ¿no?, porque aquí es un pueblo y siempre hay limitaciones: "¡mira ese güey como anda con cabello largo!", la gente se burla de uno nada más, "¡míralo ha de ser maricón!". O dicen "los güeyes que ves ahí de playera negra o greñudos son los que matan a la gente o son los que roban", y así nos veían acá (José González, entrevista, diciembre 2012).

Así, estos jóvenes modificaron el paisaje visual y sonoro del pueblo, en el que dominaba la vestimenta y la música tradicional de instrumentos de viento, prácticas impulsadas por la generación de la "emergencia india". Los jóvenes rockeros a partir de nuevas prácticas juveniles cuestionaron los principios y discursos comunitarios del "buen ser" *ayuujk*, ligados por ejemplo a un tipo de vestir, en el caso de los hombres, camisa preferentemente blanca y pantalones formales, en el caso de las mujeres el traje tradicional. Pero también a un "buen" comportamiento al interior de la comunidad, que implicaba, por ejemplo, no mantener relaciones cercanas con el otro género a menos que se buscara matrimonio.

Las prácticas de la generación de los "márgenes y las rupturas", causaron grandes

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 463-475, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

tensiones con la generación de la "emergencia india", la cual durante toda la década de 1980 hizo muchos esfuerzos para la valoración de la tradición, la cultura y la lengua *ayuujk*, tal como ellos la entendían. Para esto impulsaron numerosas actividades educativas, pero también construyeron una estética propia y promovieron la afirmación de ciertos elementos visuales y sonoros pensados para el fortalecimiento de un proyecto político-cultural a nivel regional.

Para la generación de la "emergencia india" la entrada en la escena comunitaria de otras estéticas y prácticas juveniles resultó en ese momento chocante, y su respuesta fue de rechazo, pues consideraban que atentaban contra la cultura y la identidad *ayuujk*. De hecho, las innovaciones que introdujeron en la comunidad eran vistas como "contaminación cultural" y "etnocidio". Como lo narra un joven de esa generación:

> Ellos [la generación de la "emergencia india"] eran los que decían "alineen a estos chavos", o "da mala imagen de la comunidad que anden así", como ellos traían gente de afuera, se veía mal que chavos así anduvieran en Tlahui, si se supone que Tlahui era un pueblo en donde no debe de haber eso, ¡pueblo ejemplar!, y nosotros damos mala imagen (Diario de campo, Tlahuitoltepec, 2012).

Con la música rock llegaron también las bandas; dos grupos de afinidad musical se consolidaron a nivel micro regional (Tlahuitoltepec, Tamazulapam y Ayutla): por un lado los simpatizantes del rock, con géneros como el metal, dark y punk; por otro los que escuchaban reggae, y rock suave y hasta trova. A partir de esta adscripción se entablaron disputas territoriales muchas veces violentas, que se expresaron tanto al interior de cada comunidad, como a nivel regional. Esta situación llevó a que en reiteradas ocasiones se tratara el tema de las "pandillas" en las Asambleas comunitarias. En un primer momento se tomaron como medidas precautorias el encierro en la cárcel comunitaria de aquellos que portaran "playeras negras", como lo señala Roberto, metalero de la comunidad de Tlahuitoltepec e hijo de un maestro de la generación de la "emergencia india": "Nos metían a la cárcel a cada rato, o sea, había veces que la cárcel terminaba llena de puros chavos y algunos los acusaban de rateros que robaban en las casas pero solo era para tenerlos ahí por la apariencia, solo por el hecho de llevar una playera negra, a la cárcel" (Roberto, Tlahuitoltepec, entrevista, 2012).

A final de la década de 1990 la violencia entre bandas se acrecentó en toda la región, entre los diferentes grupos se entablaban batallas cada vez más intensas en el marco de las fiestas comunitarias. El saldo de ello fue un número importante de jóvenes que permanentemente eran encarcelados, altercados con policías comunitarios y castigos a jóvenes "playeras negras" por decisión de la Asamblea o del síndico. Una estrategia de control de la estética transgresora, fue censurar el cuerpo, así que les cortaban el cabello y les daban camisas blancas a quienes portaban playeras negras: "Cuando pasaban justicia a algunos chavos sí les cortaban el cabello en la sindicatura, les daban camisas blancas, para que se vistieran bien, camisas de vestir" (Rigoberto, entrevista 2012).

Después de un periodo de violencia entre bandas y de represión comunitaria, el movimiento contracultural de los jóvenes *ayuujk* fue tomando nuevas rutas. En la comunidad de Tlahuitoltepec, por ejemplo, este se fue diluyendo por la "represión comunitaria" y el propio proceso del movimiento. Como explica un joven:

> Estas expresiones se terminaron por la dictadura, cualquier sociedad en donde haya dictadura, se esconden las expresiones ¿no?, o sea no sé si es buena esa onda, pero hay un control, y el control lo tiene la Asamblea, a la mejor puede estar manipulada la Asamblea y todavía no entiende esas cosas culturales y continúan con la idea del buen ser, bien vestir, del buen estar (Roberto, Tlahuitoltepec, diciembre 2012).

Por otra parte, muchos de estos jóvenes fueron conformando nuevos colectivos e iniciativas que eran mejor vistas en la comunidad, por ejemplo, formaron un grupo de "Jaripeo Ranchero" que en la actualidad

ameniza las fiestas comunitarias de diversos pueblos de la región.

En el caso de Tamazulapan, después de un enfrentamiento entre bandas en la que un joven perdió la vida y otros quedaron heridos se vino un periodo de "tregua", y muchos jóvenes dejaron temporalmente la comunidad. Sin embargo, sus prácticas abrieron brecha para que las nuevas generaciones pudieran expresarse a través de otras culturas juveniles sin tanto conflicto con la comunidad.

7. Las disputas por la identidad *ayuuk*[2]

Actualmente uno de los debates generacionales que está teniendo lugar en algunas comunidades de la Sierra Mixe se relaciona con la identidad *ayuujk*, nuevas generaciones de jóvenes -herederos tanto de la generación de la "emergencia indígena" como de la generación de "los márgenes y las rupturas"- se han agrupado en colectivos político culturales y están poniendo en cuestión las representaciones dominantes de lo que significa ser *ayuuk* en una comunidad.

Para ilustrar el contenido de estos debates vamos a presentar algunos planteamientos de los rasta-*ayuuk*, un grupo de jóvenes de Tamazulapan que se identifican con la música reggae y con el movimiento rasta jamaiquino, quienes en el año 2005 conformaron el Colectivo Cultura y Resistencia *Ayuuk* (Ccrea).

Estos jóvenes tienen entre 15 y 28 años y pertenecen a una generación que hereda de sus padres -muchos de ellos de la generación de la "emergencia indígena"- el compromiso con la vida comunitaria y el interés de seguir valorando la lengua y la cultura propia. Pero al mismo tiempo se interesan e identifican con la música reggae -introducida en la región una década atrás por la generación de los "márgenes y las rupturas". La inspiración directa de los rasta-*ayuuk* fue el movimiento razteca que conocieron durante su paso por la Ciudad de México. Los raztecas retoman los principios básicos del rastafarismo y lo fusionan con lo que imaginan fue la cultura azteca.

Los jóvenes del Ccrea se reivindican como "rasta-*ayuuks*", porque esto les permite sintetizar dos de sus principales referentes identitarios: por un lado, la música reggae con su ideología rastafari que busca la armonía con la naturaleza y con la humanidad; por otro, la comunidad de origen como el espacio en donde encuentran sus referentes culturales más significativos y desde donde quieren pensar el "retorno cultural" y la crítica a la sociedad. Con ello dan muestra de su capacidad de agencia para autodenominarse y apropiarse y recrear diferentes las categorías de identificación (véase Hecht & García, 2010, p. 991).

Los jóvenes *ayuuk* encuentran en la música reggae y la filosofía rastafari una fuente de inspiración estética e ideológica, que los lleva a crear su propia música rasta en lengua *ayuuk* y en castellano, y a retomar algunos elementos performativos de la cultura rasta como son los dreadlocks y los colores verde, amarillo y rojo -que además son los mismos colores que contiene la bandera *ayuujk*. Pero el rastafarismo para ellos no es solo una expresión estética o artística, es toda una filosofía de vida en la que encuentran convergencias con la de la comunidad. En palabras de Timio, miembro fundador de este colectivo: "El rasta-*ayuujk* es un ser que tiene conciencia de sí mismo, de lo que es y de lo que hace y también mantiene su tradición, su lengua" (Tamazulapam, 2012). Además, de acuerdo a lo que manifiestan los jóvenes, ser rasta es sinónimo de "respeto entre hermanos" (haciendo referencia a los seres humanos en general); también es "guardar una relación respetuosa con la naturaleza"; mantener un "pensamiento positivo" o "vibra positiva"; "tener un interés por la comunidad" y "tener consciencia de lo que acontece en la comunidad y el país". Para otros jóvenes el rastafarismo *ayuuk* es además una forma de oponerse al sistema individualista que promueve el *Babylon* o el "sistema que oprime", lo que para ellos está representado por "el gobierno, la injusticia, la desigualdad y la opresión hacia los pueblos indígenas del país".

Pese a las convergencias que para los jóvenes del colectivo existen entre el

2 Dependiendo de la variante dialectal también pueden autodenominarse como *ayuuk* o *ayook* entre otras. En este caso *ayuujk* corresponde a la variante de Tlajuitoltepec *y ayuuk* a la de Tamazulapam.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 463-475, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

rastafarismo y la vida comunitaria *ayuuk*, las críticas de los adultos a su colectivo no se han hecho esperar y han enfrentado severos cuestionamientos por parte de la comunidad. Por ejemplo, que el reggue y el rastafarismo viene de "afuera" y no es propio de la cultura *ayuuk*. Estos cuestionamientos han generado reflexiones entre los jóvenes del colectivo sobre qué significa ser *ayuuk* hoy en día. Como explica Timio, uno de los jóvenes fundadores del movimiento:

> Nos reuníamos y hablábamos de esas cosas, que si éramos *ayuuk* o ya no éramos *ayuuk*, todos dábamos nuestra opinión sobre eso, hasta lo escribíamos y después decíamos por qué sí éramos *ayuuk*, por qué sí nos identificábamos así. Y ya decíamos que porque hablamos la lengua, nacimos aquí en Tama, nuestros padres son de aquí, eso era lo que más decíamos, también que queríamos seguir siendo de aquí (Timio, Tamazulapam, 2012).

Al interior de la comunidad, sin embargo, persisten representaciones negativas sobre lo rasta, como la identificación de estos jóvenes con la violencia, el vandalismo, el consumo de drogas y alcohol. "Nos tachan de vándalos, de drogadictos, de que vamos a hacer cosas malas" menciona un joven rasta de 15 años de edad (Raúl, Tamazulapam, noviembre 2012). Ser rasta sigue conteniendo atributos de pertenencia social negativos que a los ojos de la comunidad son incompatibles con el ser *ayuuk*. De ahí que muchas veces hayan sido acusados de ser los promotores de "algo ajeno a la comunidad" y de ya no ser *ayuuk*. Los jóvenes, sin embargo, lo ven de otra manera:

> Nosotros somos *ayuuk* y queremos seguirlo siendo, no por el hecho de que nos guste esto del reggae vamos a decir que ya no somos *ayuuk*, por el contrario queremos ser y estar en la comunidad, ser parte de ella y contribuir con ella en lo que podamos (Timio, Tamazulapam, 2012).

Las reflexiones que se han dado desde el Ccrea nos permiten visibilizar cómo se están construyendo nuevas formas de ser joven *ayuuk*, y cómo estas nuevas representaciones de lo *ayuuk* al mismo tiempo que dinamizan y mantienen viva la identidad, perturban las representaciones comunitarias sobre lo *ayuuk*. Pero también cuestionan las representaciones nacionales hegemónicas sobre las identidades "indígenas" como algo "tradicional" e "inamovible".

8. Conclusiones

En este artículo analizamos de qué forma se construye y experimenta la juventud en diferentes comunidades ayuuk y zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca. Siguiendo una perspectiva constructivista y relacional, pusimos en el centro de nuestro análisis los conflictos generacionales entre sistemas de aspiraciones, es decir, por la hegemonía en la producción de subjetividades entre la generación de la "emergencia indígena" -que hacia finales de la década de 1970 impulsó diferentes procesos de lucha y afirmación de sus identidades como pueblos ayuuk y zapotecos- y las generaciones que vinieron después.

Los jóvenes de hoy, si bien son herederos de las luchas de sus predecesores, están planteando otras formas de ser joven, de ser *ayuujk* o zapotecos y de estar en la comunidad; las cuales desestabilizan las subjetividades y prácticas instauradas al interior de sus pueblos. Las principales tensiones se experimentan desde el cuerpo, las identidades y las apuestas de vida individuales y colectivas. Los jóvenes son cuestionados por ver en la migración un nuevo proyecto de vida; por su vestimenta y por su ejercicio de la sexualidad; por su identificación con culturas juveniles urbanas que los inspiran para afirmar su identidad *ayuuk* y su pertenencia comunitaria, pero también los llevan a crear nuevas identidades juveniles inéditas en sus pueblos. Así, si bien discursos como la comunalidad, la autonomía y la identidad como resistencia continúan permeando el interés de los jóvenes zapotecos y *ayuujk*, a su vez claman otras libertades y otras formas de vivir su juventud. En síntesis, se trata de tensiones que tienen que ver con libertad, autonomía y con el sentido que cada generación le otorga al ser y estar en la comunidad.

Lista de referencias

Alpizar, L. & Bernal M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década, 19, pp. 105-123.*

Aquino-Moreschi, A. (2010). La generación de la emergencia indígena y el comunalismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización. *Cuadernos del Sur, 29 (15), pp. 7-21.*

Becker, H. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It*. Chicago: University of Chicago Press.

Bonfil-Batalla, G. (1995). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. En *Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Tomo I,* (pp. 337-357). México, D. F.: INI, Ciesas, Inah.

Bourdieu, P. (1992). La "jeunesse n'est qu'un mot". En P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, (pp.143-154). Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En P. Bourdieu & L. Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*, (pp. 161-196). México, D. F.: Grijalbo.

Castañeda-Camey, N. S. (2014). El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (2), pp. 617-630. Doi: 10.11600/1692715x.1227200214.*

Contreras-Pastrana, I. (2014). *Colectivos juveniles ayuujk: Nuevas formas de ser y estar en comunidad*. Tesis para optar por el título de Maestra en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Oaxaca, México.

Cruz, T. (2009). Mudándose a muchacha. La emergencia de la juventud en indígenas migrantes. En E. Freyermuth & S. Meneses. *De crianzas, jaibas e infecciones. Indígenas del sureste en la migración*, (pp. 169-212). México, D. F.: Ciesas.

Cruz, T. (2012). El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico, *Liminar Estudios Sociales y Humanísticos, 10 (2), pp. 145-162.*

Díaz, F. (2001). *Comunidad y comunalidad*. México, D. F.: La Jornada Semanal 314.

Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década, 8 (13), pp. 59-77.*

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década, 16, pp. 95-113.*

Escobar, M. & Mendoza, N. (2005). Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Nómadas, 23, pp. 10-19.*

Feixa, C. (1999). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4 (2), pp. 1-18.*

Feixa, C. & González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers, 79, pp. 171-193.*

Ghiardo, F. (2004). Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Última Década, 12 (20), pp. 11-46.*

González, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, 19 (63), pp. 153-175.*

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.*

Mannheim, K. (1990). *Le problème des genérations*. Paris: Nathan.

Margulis, M. & Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos Sociedad.

Martín-Criado, E. (2009). *Diccionario crítico de ciencias sociales*. México, D. F.: Plaza y Valdés.

Martínez-Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México, D. F.: Conaculta, Campo A. C.

Ortner, S. (2006). *Anthropology And Social Theory: Culture, Power, And the Acting Subject*. Durham: Duke University Press.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 463-475, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

Pérez-Ruiz, M. (2007). El problemático carácter de lo étnico. *Revista Cuhso, 13 (1), pp. 35-55.*

Pérez-Ruiz, M. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México, D. F.: Inah.

Pérez-Ruiz, M. (2010). *Desnaturalizar la noción de joven. Retos para la investigación de los jóvenes indígenas en México*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología, Ciudad de México, México.

Pérez-Ruiz, M. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades, 21 (42), pp. 65-75.*

Ruiz-Lagier, V. (2011). El estudio de la juventud como representación social en la población acateka de origen guatemalteco en Chiapas. *Revista Alteridades, 21, (42), pp. 103-11.*

Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6 (2), pp. 667-708.*

Urteaga, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades, 21 (42), pp. 13-32.*

Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México, D. F.: El Colegio de la Frontera Norte, Juan Pablos.

Vargas, S. (2012). Generación, trabajo y juventud. Relatos de vida de jóvenes mixtecos y zapotecos en el circuito de migración rural hacia la frontera norte. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, 2, pp. 163-177.*

*DOI:*10.11600/1692715x.14131240315

Referencia para citar este artículo: Pabón-Chaves, A. S. & Hurtado-Herrera, D. R. (2016). "Mi piel es un lienzo". Sentidos de la Modificación Corporal en Jóvenes de la Ciudad de Cali. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp.477-491.

"Mi piel es un lienzo". Sentidos de la Modificación Corporal en Jóvenes de la Ciudad de Cali**

Ana Sofía Pabón-Chaves[**]
Profesora Universidad del Cauca, Colombia.

Deibar René Hurtado-Herrera[***]
Profesor Universidad del Cauca, Colombia.

Artículo recibido en febrero 5 de 2015; artículo aceptado en abril 15 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En el presente artículo damos cuenta de una investigación que tuvo como objetivo comprender los sentidos que tienen las prácticas de modificación corporal en jóvenes de la ciudad de Cali. Para el desarrollo del proyecto optamos por usar como metodología la Teoría fundada. El trabajo nos permite ver a las personas jóvenes como sujetos activos, que se apropian de sus cuerpos para transformarlos, para afirmarse en la diferencia y en la singularidad, en medio de contextos sociales y de consumo que pretenden homogeneizarlos. Concluimos entonces que en las prácticas de modificación corporal se configuran y materializan otras corporeidades en los mundos de la vida juveniles. Dichas corporeidades están en sintonía con unas subjetividades alterdirigidas que son convocadas permanentemente a ser expuestas.*

Palabras clave autores: jóvenes, cuerpo, modificación corporal, estética corporal, subjetividad.

"*My skin is a canvas*". Meanings of the body modification of young people of Cali

• ***Abstract (analytical):*** *This article reports on a study that had the objective of understanding the meanings of body modification, as practiced by young people from Cali. The methodology used was grounded theory. The study identified the young people as active subjects that appropriate their bodies in order to transform them and to affirm their differences and singularity within a context of homogenization. The authors conclude that as part of body modification practices, other corporalities are configured and are materialized in young people's life worlds. Such corporalities are in accordance with subjectivities directed by others that are permanently exhibited to others.*

Key words authors: Young people, body, body modification, body aesthetics, subjectivity.

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** hace parte del proyecto "Habitarse el cuerpo. Imaginarios y prácticas de modificación corporal en jóvenes de las ciudades de Cali, Popayán, Neiva y Pasto", realizado entre el 4 de diciembre de 2010 al 4 diciembre de 2012. Investigación financiada por la Vice-Rectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca en el contexto de la VI Convocatoria interna de apoyo a proyectos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación. Con código ID 3071. Área: Ciencias Sociales. Subárea: Interdisciplinaria.

** Especialista en Entrenamiento Deportivo. Universidad del Cauca. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Universidad del Cauca. Correo electrónico: sofia.pabon150@gmail.com

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor Universidad del Cauca. Director del grupo de investigación Urdimbre de la Universidad del Cauca. Dirección postal: Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Correo electrónico: deibarh@unicauca.edu.co, deibarh@yahoo.es

"*Minha pele é uma tela*". Sentidos da modificação corporal em jovens da cidade de Cali

• ***Resumo (analítico):*** *O presente artigo apresenta uma pesquisa que teve como objetivo compreender a influência que tem a modificação corporal nos jovens da cidade de Cali. Para o desenvolvimento do projeto, optou-se por usar como metodologia a Teoria Fundamentada. O trabalho permite observar os e as jovens como sujeitos ativos, que se apropriam dos seus corpos para transformá-los, para se afirmarem na diferença e na singularidade, em meio a contextos sociais e de consumo que pretendem homogeneizá-los. Conclui-se, assim, que nas práticas de modificação corporal se configuram e se materializam outras corporeidades nos mundos da vida juvenil. Tais corporeidades estão em sintonia com subjetividades alterdirigidas que são convocadas permanentemente a serem expostas.*

Palavras-chave autores: Jovens, corpo, modificação corporal, estética corporal, subjetividade.

1. Introducción

En este trabajo partimos de reflexionar sobre la triada jóvenes-cuerpo y estética; en este caso en particular, desde las prácticas de modificación corporal. La perspectiva que asumimos sobre los jóvenes, es aquella que los visibiliza como productores culturales o como agentes "culturalmente activos" (Muñoz, 2011, p. 47), y como sujetos que asumen su auto-creación mediante prácticas de libertad o prácticas de subjetivación, donde el cuerpo ocupa un lugar central; así entonces, las prácticas de modificación corporal[1] pueden constituirse en una manera de definir nuevas formas de ser y de existir. Un ejercicio creativo que convoca al cuerpo para transformarlo en una figura que expresa lo que son y lo que quieren comunicar. De ahí la pregunta *¿cuáles son los sentidos que tienen las prácticas de modificación corporal para las y los jóvenes?,* en tanto este interrogante contribuye a la comprensión situada que permitiría dilucidar las formas como se reproducen e impugnan prácticas y discursos que experimentan los colectivos juveniles, en lo que Reguillo (2012) denomina las vivencias democratizadoras del propio cuerpo.

Diversos autores y autoras coinciden en la importancia del cuerpo en las prácticas culturales juveniles, bien sea como escenario de la dimensión estética (Muñoz, 2007, 2011), como elemento constitutivo de ampliación de sentido de lo político (Patiño, Alvarado & Ospina-Alvarado, 2014), como zona privilegiada en la que se materializan las disputas por la subjetividad juvenil (Escobar, 2009) y como escenario de resistencia, de mixturas, ambigüedades y liminaridades (Hurtado-Herrera, 2009). Pero el acento se coloca en la relación que existe entre todas estas perspectivas y la idea de asumir la modificación corporal como una práctica. Esta cuestión puede parecer intrascendente pero coincide con la perspectiva de Muñiz (2010), según la cual las prácticas corporales son "sistemas dinámicos y complejos de agentes, de acciones, de representaciones del mundo y de creencias que tienen esos agentes, quienes actúan cotidianamente e interactúan con los objetos y con otros agentes que constituyen el mundo" (pp. 41-42), lo que, para nuestro caso, implica reconocer que tanto modificadores como modificados son agentes de la práctica que llevan a cabo acciones, bien sea sobre sí

1 Dentro de las prácticas de modificación corporal, López (2007) enuncia las siguientes: tatuaje, escarificaciones (cortes con objetos punzantes: cuchillos, bisturís), *branding* (marcaje en la piel a través de implementos de hierro o acero quirúrgico), implantes (insertar objetos en el cuerpo), *piercing* (insertar pequeñas joyas) y expansiones (agrandar la perforación). Incluimos a partir de Wentzel (2010) las *mutilaciones* (cortar o cercenar una parte del cuerpo), *suspensiones* (inserción de ganchos de acero quirúrgico en diversas zonas del cuerpo para suspenderse en el aire) *y Pulling* (inserción de ganchos en diferentes partes del cuerpo de las que se tira haciendo contrapeso).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14132150415

mismos y "sobre sus cuerpos" como sobre los otros y "los cuerpos de los otros",[2] desde donde expresan sus representaciones e imaginarios del mundo, de sí mismos y de los otros.

Esas prácticas corporales, que son prácticas performativas, se constituyen en procesos de materialización[3] del cuerpo y, por supuesto, de la subjetividad como nos lo propone Butler (2010); aunque para esta autora no sea significativa la capacidad de agencia de los sujetos, sí lo es la historicidad de las prácticas y su iteración, que sedimenta y naturaliza la materialización de los cuerpos, que es actuación reiterada, persistente e inestable. Materialización de la cual esta autora destaca la de la juvenilización, como apuesta estética donde la práctica iterativa reproduce los imperativos culturales. Estos procesos de materialización, por su inestabilidad, permiten la apertura de brechas y fisuras de esos imperativos culturales que, para nuestro caso, serían la configuración de otras corporalidades y de otros referentes de belleza corporal, como exterior constitutivo del imperativo cultural de cuerpo disciplinado y de cuerpo consumo.

Pero en estas prácticas no solo se estarían materializando otras corporalidades y otros referentes de belleza, sino otras formas de ser sujeto, es decir, otras subjetividades, lo que implicaría asumir la modificación corporal como una práctica de subjetivación, aun cuando la subjetividad es el producto de la incorporación de las significaciones imaginarias de la sociedad; donde la historicidad, la creación y la autonomía son elementos fundamentales que le permiten al sujeto cargar de sentido su vida a partir de su experiencia vital (Castoriadis, 2003). Para este trabajo, es pertinente la relación foucaultiana entre estética y subjetividad o esa "estética de la existencia", en donde el sujeto de forma deliberada decide hacer de sí mismo una "obra de arte"; o entre subjetividad y prácticas de subjetivación[4], que no son otra cosa que las maneras a través de las cuales el sujeto actúa sobre sí mismo para darse esa forma llamada subjetividad, para autoafectarse.

Una estética del sí mismo que por los sentidos que le otorgan los jóvenes y las jóvenes a la modificación corporal, se acerca y se relaciona enormemente a lo que se ha denominado como estética expresiva. A pesar de la crítica que hace Bajtín (2000) de la estética expresiva, esta perspectiva es la que mejor nos permite interpretar la apuesta estética de las prácticas de modificación corporal, debido a que

> (…) el contenido como la vida interior crea su propia forma en cuanto expresión de sí mismo. Esto puede ser expresado de la siguiente de manera. La vida interior, la orientación vital intrínseca, puede ella misma convertirse en el autor de su propia forma estética externa (Bajtín, 2000, p. 93).

Y es que precisamente esta es la búsqueda o la tarea que muchos jóvenes emprenden con la modificación corporal; es decir, que la forma estética que materializan exprese su vida interior, y aquí es donde nos distanciamos de Bajtin, al considerar que esta práctica en tanto acto performativo sí es configuradora del sí mismo y materializadora de otra corporeidad. En la "estética expresiva" el primer objeto es el ser humano, y todo lo demás cobra alma y se humaniza -incluso el color y la línea-, como cobran vida el color y la línea sobre la piel en el tatuaje, de manera permanente. Tatuajes, perforaciones y otras modificaciones son la manifestación de una estética que expresa el sí mismo y su multiplicidad, y que se materializa en los cuerpos y en estas otras formas de hacer arte. Es en el contexto de esta reflexión y de esta forma de mirar a las personas jóvenes, que nos interesó *comprender los sentidos que tienen las prácticas de modificación corporal en*

2 Aclarando que cuando hablamos del "sí mismo" y de "los otros", asumimos para ambos casos una existencia corpórea (Merleau-Ponty, 2000).

3 Butler (2010, p. 28) afirma que el proceso de materialización "se estabiliza a través del tiempo para producir efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia", y que no es otra cosa que la sedimentación que por efecto de la reiteración produce naturalización de las normas reguladoras.

4 Asumimos el concepto de subjetivación desde la propuesta de Foucault, en la cual la subjetivación es una práctica, o son aquellos procedimientos "que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (Foucault, 1996, p. 48).

*DOI:*10.11600/1692715x.14132150415

jóvenes de la ciudad de Cali. Lo que implicaba visibilizarlos como sujetos activos -productores culturales-, que actúan sobre sí mismos a través de prácticas de subjetivación, en las cuales apropian sus cuerpos como territorios simbólicos.

Existen algunos trabajos investigativos de corte cualitativo que son significativos en el estudio de las prácticas de modificación corporal, de los cuales resaltamos algunos por su proximidad con nuestro estudio. Para este propósito señalamos dos tendencias: la primera es aquella que asume en su interpretación conceptos como adolescencia, construcción de identidad, vivencia emocional y aceptación de grupo. Aquí ubicamos el trabajo de Castrillón y Velasco (2001) realizado en Popayán: *El cuerpo escrito ¿placer o complacer?*, donde se enuncia que muchos individuos adolescentes se hacen tatuajes y *piercings* con el propósito de unirse a un grupo para buscar romper con lo social, con lo programado, y hacerse miembros de un nuevo clan donde serán aceptados. Igualmente encontramos el trabajo de Velásquez (2011), *Piercings y tatuajes, una forma de autodeterminación en la estética del cuerpo.* Esta investigación asume que las modificaciones corporales de los jóvenes y las jóvenes de Popayán y Cali son formas alternativas estéticas a través de las cuales los individuos embellecen su cuerpo y autodeterminan sus estrategias de control y sus símbolos de poder. Por último, dentro de esta tendencia estaría el trabajo de Le Bretón (2010), *Firmar o rasgar su cuerpo. Las nuevas generaciones.* Este autor asume que el cuerpo es para los sujetos adolescentes franceses la materia que los pone en contacto con el mundo y que se mueve en la ambigüedad del mundo interior y exterior, del sí mismo y el no-sí mismo; donde tatuaje y piercing juegan un papel importante en la construcción de una imagen de sí y, al mismo tiempo, una forma de autonomía frente a sus familias.

La segunda tendencia o línea de trabajo es la que asume la modificación corporal como una perspectiva estética en la que el cuerpo se expresa, se reproduce o resiste a los imperativos culturales. Aquí ubicamos la investigación realizada con jóvenes de Cali de Gómez y González (2003), *Design: Designar/diseñar. El cuerpo joven y urbano***.** Este trabajo pone en evidencia la crisis y erosión de las instituciones adultocéntricas, y cómo el diseño del cuerpo es una afirmación de la voluntad y el derecho a la experimentación de la persona joven. Igualmente, muestra cómo el proyecto corporal, la apariencia y la belleza configuran resistencias al dominio mediático y mercadotécnico de la personalidad y del individuo. En esta misma tendencia o línea de investigación destacamos el trabajo de López (2007), *Cuerpos y resistencias culturales: el caso de las modificaciones corporales y las micropolíticas juveniles*[5]. La investigación señala que alrededor de las prácticas de modificación corporal existen enormes prejuicios, debido al desconocimiento de la visión adultocéntrica respecto a estas prácticas, dentro de las que se develan discursos fuertemente ligados a la 'moral y las buenas costumbres', guiando así el 'deber ser de los jóvenes'. Discursos de la economía del cuerpo, destinada a controlar las formas y el uso de éstos, estableciendo parámetros culturales de higiene y comportamiento. A pesar de no ser una investigación directa sobre las prácticas de modificación corporal en Bermúdez (2008), *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)*, encontramos referencia a ellas, diferenciando entre las prácticas de carácter transitorio y accesorio como el piercing, los tatuajes temporales, los implantes y las modificaciones permanentes como el tatuaje; en ambos casos este tipo de prácticas son ubicadas por la autora como formas de consumo cultural y como construcción estética que produce identidad, porque a través de ellas, las jóvenes y los jóvenes crean y afirman la imagen que quieren de sí mismos.

Consideramos que este trabajo se ubica en la última tendencia, en tanto asumimos, como ya lo habíamos planteado, la modificación corporal como una práctica a través de la cual los sujetos jóvenes resisten y reproducen imperativos culturales. Se resisten a través

5 Investigación realizada en varias ciudades chilenas como La Serena, Viña del Mar, Santiago, Rancagua y Concepción.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14132150415

de las prácticas de modificación corporal a los cánones estéticos instituidos para los cuerpos juveniles -voluptuosos y saludables- y a la producción social de estéticas masivas (Reguillo, 2013). Sin embargo, y dado que "el capital se vale de las diferencias para crear nuevos mercados y productos" (Giroux, 1996, p. 30), no desconocemos que en ellas se reproducen los imperativos culturales, ya que se mercantiliza lo que se consideraría como un giro de la diferencia cultural.

2. Metodología

Ubicamos esta investigación dentro del enfoque cualitativo de investigación social, dado que nuestro interés está en comprender las prácticas sociales y la construcción de realidad social desde las perspectivas de los propios actores, desde su cotidianidad y desde sus vivencias. Para el desarrollo del proyecto optamos por usar como metodología "la teoría fundada", asumida como "un proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico" (Strauss & Corbin, 2002, p. 12).

En un primer momento identificamos en la ciudad de Cali los lugares frecuentados por jóvenes que podrían tener modificaciones corporales, entre éstos, la Loma de la Cruz[6], bares cercanos a esta zona y tres locales donde se realizan modificaciones corporales, principalmente tatuajes. Fue así como encontramos a doce jóvenes entre los 18 a 36 años de edad -hombres y mujeres-, cuatro modificadores -que trabajaban y residían en la ciudad de Cali-, y ocho sujetos jóvenes tatuados con modificaciones como piercing, expansiones, branding y subdermas, con quienes compartimos diversas sesiones que nos permitieron alcanzar un buen nivel de confianza y formalizar su participación en el proyecto. Con ellos desarrollamos entrevistas semi-estructuradas a partir de una guía que elaboramos deductivamente, desde la aproximación teórica que habíamos realizado de las categorías de análisis del proyecto.

Para el segundo momento y a partir de las categorías que emergieron de la sistematización de las entrevistas semi-estructuradas (teoría fundada), elaboramos la guía que sirvió para la realización de las entrevistas en profundidad de los cuatro informantes clave con quienes elaboramos las historias de vida[7]. No discriminamos entre modificadores y modificados, debido a que los modificadores se encuentran modificados, son quienes mayor tiempo llevan modificándose, y también por su conocimiento de estas prácticas en el contexto de la ciudad. Igualmente realizamos entrevistas en profundidad con un familiar y un amigo o amiga de ellos que nos permitiera complementar la información dada por los jóvenes y las jóvenes. A todos los sujetos jóvenes les comunicamos los objetivos del proyecto, y a quienes de forma voluntaria quisieron participar les solicitamos firmar un consentimiento informado[8]. Igualmente garantizamos la confidencialidad y custodia de los datos suministrados, otorgándoles tanto a las entrevistas como a los relatos un código que permitiera encriptar la información.

Sistematizamos de forma manual la información obtenida de las entrevistas tanto semi-estructuradas como en profundidad[9]; inicialmente hicimos una codificación línea a línea de las entrevistas, y luego un proceso de categorización simple (Strauss & Corbin, 2002), asumida como "una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción, que un investigador identifica como significativo en los datos", que pueden denominarse códigos

6 Lugar de encuentro, sobre todo juvenil, donde se evidencia que los jóvenes y las jóvenes se reúnen en diferentes grupos para compartir y recrearse, donde hay consumo de cerveza y alcohol, cigarrillo y diferentes sustancias alucinógenas. En este lugar hay venta de artesanías y alrededor diferentes locales de comida y bebidas.

7 Llevamos a cabo las entrevistas en profundidad en los lugares de reunión de los sujetos jóvenes, en sus casas y en los locales donde se realizan prácticas de modificación corporal. La *Historia de vida* la asumimos como: "una modalidad de investigación cualitativa encaminada a generar visiones alternativas de la realidad social mediante la reconstrucción de vivencias personales" (Galeano, 2008, p. 62); específicamente elaboramos historias de vida temáticas, que son aquellas que se delimitan a un tema, a un asunto o período de la vida del sujeto, realizando una exploración a fondo del mismo (Mckernan, 1999).

8 Tal como lo exige el Comité de Ética de la Universidad del Cauca.

9 Dichas entrevistas fueron grabadas y luego transcritas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14132150415

"*in vivo*".[10] Posteriormente desarrollamos el proceso de codificación axial, que asumimos como proceso de reagrupación de datos fracturados durante la codificación abierta, para agrupar estas categorías axiales en categorías selectivas o interpretativas. Si bien podemos presentar los resultados de la investigación a través de dos momentos -uno descriptivo (en que se presentan las historias de vida) y otro interpretativo-, para este caso consideramos la opción de hacer una triangulación[11] de 1) la información obtenida -teoría sustantiva-, 2) la discusión reflexiva de la teoría formal sobre la temática abordada, y 3) la interpretación presentada a través de las categorías selectivas a fin de presentar los hallazgos como un cuerpo integrado con sentido de totalidad significativa (Cisterna, 2005).

A continuación presentamos las categorías selectivas o interpretativas fruto de este proceso.[12]

3. Hallazgos

3.1 Modificación corporal y subjetividad

En el contexto económico, político y cultural en el que se encuentran las jóvenes y los jóvenes, vemos cómo sus cuerpos se mueven cada vez más en la tensión normalización-personalización, reproducción-agencia, disciplinamiento-empoderamiento (Citro, 2010). Es quizás en esta búsqueda de personalización en la cual se opta por transformaciones sutiles o extremas donde podríamos ubicar las prácticas de modificación corporal, es decir, una práctica en la que el cuerpo se vive, pero que ya no sólo se vive en tanto se mueve o percibe, sino también en tanto permite expresar en él lo que se vive a manera de una "obra de arte" en la que "no se puede distinguir la expresión de lo expresado", como diría Merleau-Ponty (2000).

Esta necesidad de comunicar a través del cuerpo la subjetividad -la "obra de arte" del cuerpo que la expresa-, es compatible con el giro que sufrieran los modelajes corporales y de la subjetividad; dichos modelajes ya no se dan en las instituciones disciplinarias solamente, ni en la privacidad doméstica, como tampoco la apuesta es por "el *homo psychologicus*, *homo privatus* o personalidades *introdirigidas*, todos términos que aluden a la 'interiorización' característica de cierta manifestación hegemónica del sujeto moderno" (Sibilia, 2012, p. 45); de ahí que las prácticas de modificación corporal se correspondan con la idea de configurar otros cuerpos y otro tipo de subjetividades más compatibles con las demandas de un "yo más epidérmico y dúctil, capaz de exhibirse en la superficie de la piel y de las pantallas, edificando su subjetividad en esa exposición interactiva" (Sibilia, 2012, p. 48); subjetividades *alterdirigidas* que están orientadas a la mirada ajena y que deben o se pretenden exteriorizar. Sibilia (2008, p. 28) nos habla de *bioidentidades* como un tipo de subjetividad que se apuntala en los rasgos y el aspecto físico, y que puede ser mostrada utilizando diferentes medios, y estar siendo convocada a que se muestre, e incitada a la visibilidad.

De ahí que para las personas jóvenes su piel y su cuerpo sean, *"El mejor lienzo que existe, un lienzo que tiene vida […] entonces es más importante que una hoja, es más importante que un pedazo de tela que puedes desechar si te quedó mal"* (E: 1/G: M/R: 35)[13] […] *"Un lienzo. Un lienzo viviente"* (E: 4/G: M/R: 30), en el que se expresa lo que se es en ese proceso de marcaje corporal. La práctica del tatuaje se asume como esa conexión con la piel que a manera de lienzo se conecta con el sujeto que se expresa desde sus entrañas y que carga de significación y de sentido el marcaje corporal; es

10 Códigos "in vivo", acción donde el analista les puede poner nombre a los objetos a causa de la imagen o significado que evocan cuando los examina comparativamente y en contexto, o el nombre se puede tomar de las palabras de los entrevistados mismos (Glaser & Strauss, citado por Strauss & Corbin, 2002, p. 114).

11 La forma habitual de asumir la triangulación es la referida a la triangulación de datos o de métodos (Cantor, 2002), pero también en investigación cualitativa se asume la triangulación como triangulación de teorías (Okuda & Gómes, 2005), (Murcia & Jaramillo, 2008) o triangulación con la discusión bibliográfica con los resultados concretos del trabajo (Cisterna, 2005).

12 Para ampliar, ver Hurtado-Herrera, Pino y Simmonds (2015).

13 En adelante aparecerá la siguiente codificación en los relatos: (E:1) corresponde a número de entrevista/ G:M (Genero: Masculino o femenino)/ R:35 (Relato: número).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14132150415

decir, que vincula cada uno de sus tatuajes y de sus modificaciones con su historia de vida, con personas y hechos que considera significativos; así entonces, en el cuerpo y en la piel se lleva a la familia, como se hace evidente en este relato cuando este joven nos dice: *"Joanna es mi esposa, acá en la espalda tengo el tatuaje de mi hija Hilary más grande. Este fue el último que me hizo mi hermano, es un cráneo porque mi papá está muerto y la rosa porque mi mamá se llama Rosa, entonces es como un tributo a mis padres*" (E: 1/G: M/R: 9).

Lo anterior nos lleva a comprender que la modificación corporal es una práctica que va mas allá de rayar el cuerpo sin sentido, pues por medio de ella, el sí mismo se materializa al plasmarlo sobre la piel. De ahí que los sujetos jóvenes afirmen que: *"todos los tatuajes tienen significado: porque quise el nombre de mi hija, como mi mamá falleció quise entonces el nombre de ella, y ya pues, a raíz de eso me fui tatuando"* (E: 5/G: M/R:4). *"Quiero tener algo que represente parte de mi vida y lo quiero tener para siempre"* (E: 6\G:M\R:6). [...] *"Los tatuajes representan vivencias que yo tengo, pueden ser la superación, cosas nuevas o aprendizajes"* (E:2\G:M\R:37). La piel se convierte entonces, en una forma de configurar el cuerpo que estos jóvenes quieren mostrar, ese cuerpo deseado e imaginado por ellos mismos, una mixtura entre lo que se configura socialmente a través de las instituciones sociales y la industria cultural y su búsqueda permanente por la singularidad; e igualmente una mixtura entre lo privado y lo público, al fin y al cabo es la interioridad destinada a la apreciación de los otros, donde el marcaje corporal, tal como lo planteara Le Bretón (2010), participa en la constitución del sí mismo. Un joven nos manifiesta el sentido que tienen para él sus tatuajes:

Hay unos tatuajes que son hechos por momentos que lo marcan a uno. Por ejemplo, este es una promesa que le hice a una niña, ella quería que para que no la olvidara. Entonces ¿cómo me define usted?; yo a usted la defino como una pregunta, porque usted es una pregunta, siempre busca algo más allá, entonces para recordarla me voy a tatuar un signo de pregunta (E: 3\G:M\R:15).

Para Le Breton, en las sociedades contemporáneas:

> El hecho de encontrarse en un universo cuyos límites de sentido son obtenidos en menos proporción del exterior que del interior, exige que se recurra al cuerpo para establecer un límite concreto, una frontera de sí mismo, como recurso último para afirmarse y diferenciarse (Le Breton, 2010, p. 73).

En este sentido, el cuerpo es productor de subjetividad, y ésta a su vez se reproduce en él; esta subjetividad, en cuanto a las prácticas de modificación, se asumirá, pese a lo que la sociedad ofrezca o espere de los individuos jóvenes, como lo plantea Muñiz, (2010, p. 25): "En la modernidad, cada individuo construye una representación de su cuerpo, de manera autónoma, a pesar de los saberes, de los medios de comunicación, de los vínculos personales o de las informaciones de cualquier tipo".

Esta representación de su cuerpo va acorde con el significado que le atribuye la gente joven a las modificaciones corporales. En este sentido, un tatuador nos comparte su experiencia con un cliente, en cuanto a lo que puede llegar a significar un tatuaje:

Yo pienso que hace sentir bien a las personas. ¿En qué sentido? Un caso de un señor que llegó aquí porque su hijo de 17 años se había muerto de cáncer, y él me dijo, 'Mike, yo quiero que me tatúes la foto de mi hijo', y yo llegué y se la hice lo mejor que pude, y cuando él se miró al espejo, él lloró y me pegó un abrazo… 'esto me va ayudar muchísimo para nunca olvidarme de mi hijo' (E: 1/G: M/R: 41).

En el cuerpo y la piel quieren plasmar sus historias, expresar lo que fue importante, las experiencias que los sujetos jóvenes van viviendo, sus aprendizajes y los cambios que sufren en sus vidas; en otras palabras, su subjetividad; esta interpretación puede ampliarse desde los siguientes relatos:

Ya luego que te haces el primero uno comienza como a volverse adicto a esto, y ya comienzas a vivir cosas, a ver cosas, entonces ves que te comienzas a identificar con ciertos

símbolos y los quieres tatuar en la piel, que es lo que he hecho yo (E: 8/G: M/R: 2).

[…] *Yo me veo al espejo desnudo y las partes que no están tatuadas ya me están estorbando, o sea que quisiera verme en el espejo ya totalmente tatuado* (E:1/G:M//R:14).

El cuerpo es valorado por los jóvenes y las jóvenes por su función contenedora de imágenes y de recuerdos o, como ciertamente lo describe Ganter (2006, p. 449), en que el tatuaje "Podría ser pensado como una escritura 'otra', una práctica que lucha contra el olvido de la carne y que recrea epidérmicamente las texturas de una memoria caleidoscópica", que toma fuerza en las expresiones de ellos y ellas, en el querer seguir tatuándose y modificándose.

A estas expresiones, y a la relación entre el cuerpo modificado y la subjetividad, se suman otros sentimientos que se desencadenan al obtener las modificaciones deseadas, como felicidad, alegría, satisfacción, según lo manifiestan las jóvenes y los jóvenes:

Sí, me siento feliz porque me siento diferente, no tengo la misma piel de todas, me miran diferente, a veces la gente no evita y hablan y se siente rico también y qué (E: 5/G: F/R:13).

[…] *Pues es como tener algo diferente a los demás y pues, igual, el tatuaje tiene significado, entonces también por eso* (E: 12/G: M/R: 1).

[…] *Soy como muy abierta, me gusta lo cambiante, entonces en los tatuajes, en el color como que refleja quien soy yo, como ven que mis tatuajes son a color y ven que soy toda colorida, que no soy alguien amargada, antipática* (E: 5/G: F/R:19).

En esta idea de que la piel y el cuerpo son un lienzo y de que las modificaciones corporales atienden la necesidad de afirmarse en lo que son y en lo que quieren de sí las personas jóvenes, coincidimos con Le Breton, quien afirma que:

> La marca corporal es un límite simbólico dibujado sobre la piel; establece una referencia para la búsqueda de significado y de identidad; es una especie de forma mediante la cual el individuo se afirma en la identidad que ha elegido (Le Breton, 2010, p. 74).

3.2 Otras estéticas, otros cuerpos y otras subjetividades

Hemos planteado en la categoría anterior la relación que existe entre las prácticas de modificación corporal y la subjetividad, pero igualmente es importante señalar que las modificaciones corporales son también una forma de resistir a los cánones estéticos instituidos, que al ser aceptados y legitimados socialmente reproducen imágenes de cuerpos voluptuosos, saludables y juveniles. Quizás de lo que se trate sea de diseñarse un cuerpo, de hacerse un cuerpo, pero no por el camino de lo que Taussig (2014) denominaría como "la cirugía cósmica/cosmética" y su apuesta por el "esteticismo exagerado" y artificial que se expresa en la producción (aumento) de senos, glúteos y pantorrillas, en el rejuvenecimiento facial y vaginal y en el adelgazamiento a través de liposucción, bypass gástricos y otros procedimientos, sino en la configuración de un cuerpo que se resiste a esa homogenización a través de la singularización, singularización que ocurre y que se busca permanentemente en el momento en que se vincula la modificación corporal con la subjetividad.

Las prácticas de modificación corporal podrían entenderse metafóricamente, como la búsqueda permanente por esas otras estéticas en la que se celebra el cuerpo incorrecto, el cuerpo mutilado o el cuerpo que traspasa las fronteras corporales (interior-exterior); ese cuerpo monstruoso que horroriza al estar tan distante de lo instituido o de aquello que es considerado el cuerpo real-natural. Ya sea en lo anormal, lo abismal, lo diferente, lo anatómicamente incorrecto, las modificaciones son una realidad social, un imaginario que se desliza por los cuerpos de los individuos jóvenes, trascendiendo las imposiciones sociales, las construcciones corporales hegemónicas, la aceptación y el rechazo.

En tal sentido, un tatuador afirma que su trabajo es principalmente plasmar en la piel lo que su cliente demande de él, pero desde su experiencia, orientarlos en su proceso de embellecimiento:

Si tú escoges un diseño para el hombro y te lo hacen en la espalda no va a quedar igual de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14132150415

bien, hay que modificarlos según la parte del cuerpo y acomodarlas según las curvas de la persona; si es una nena tratar que las curvas queden más acentuadas (E:1/G:M/R:30).

Un proceso de diálogo entre tatuador y tatuado que tiene propósitos estéticos,[14] donde tatuaje y piercing, tal como lo expresa Le Breton, son:

> … una forma de embellecimiento del cuerpo, y son elegidos por su belleza, por realzar la cara o el cuerpo, por su toque de originalidad. Son simultáneamente objetos privados y públicos, destinados a la apreciación de los otros, aún si pertenecen al dominio íntimo y contribuyen a la construcción del individuo (Le Breton, 2010, p. 74).

Pero ese diálogo acude a la experiencia y a los criterios que han construido los modificadores corporales desde su aprendizaje empírico; en este sentido, un tatuador expresa:

Yo pienso qué es lo que uno trata de transmitir, que los tatuajes son arte y el mejor lienzo, y si alguien viene y me busca, yo voy a esmerarme, así cuando la persona se mira y ¡uff!, quedó muy vacano, gracias, incluso el beso, el abrazo, el estrechón de manos, me hace sentir que se hizo un buen trabajo (E:1/G:M/R:29).

Es una convocatoria al ingenio, a la habilidad y a la creatividad de estos artistas que pintan en la piel y que ayudan a los demás a plasmar en su cuerpo lo que ellos desean comunicar, a cargar de singularidad cada diseño:

Hay muchas personas que dicen, yo me quiero tatuar esto porque lo dibujé yo, nació de mí, ¿en dónde crees que me lo podrías tatuar? Entonces yo le recomiendo, mira, esto si lo ponemos en tal parte va a quedar muy bien y de pronto si le agregamos esto va a quedar mejor, muchas veces terminamos creando un diseño nuevo y único para cada persona (E:1/G:M/R:33).

[…] *Algunos tatuajes han salido de revistas, otros ya han sido, digamos, diseños personalizados que son mezclas; cojo un diseño, otro, digamos tres diseños y saco uno solo. No me gusta tener lo mismo de todos* (E:5/G:F/R:21).

Las prácticas de modificación corporal se asumen entonces como un arte, como una forma de embellecimiento que cada vez tiene mayor acogida principalmente entre la gente joven. Así pues: "*estamos en el proceso de que cada vez lo vean mejor, y que a través de nuestro arte las personas vayan llegando a ese bello mundo de los tatuajes"* (E:1/T:Es/G:M/C:C/R#10/M:E). "[…] *Es que de hecho en Colombia, la cultura que hay aquí no está muy familiarizada con este arte, pero la gente tiene que pensar que es solamente arte*" (E:12/G:M/R:4).

Aunque de lo que se trata no es de la aceptación social, ni de la legitimación social de lo que hacen o quieren hacer con su cuerpo, sino de la concreción de un proyecto corporal que refleje lo que son, un proyecto corporal que debe ser mostrado y que pone en escena la capacidad autónoma de los jóvenes para transformase corporalmente a través de estas prácticas estéticas.

Las modificaciones corporales son expresiones de una nueva forma de relacionarse con el cuerpo que lleva a estructurar "otras opciones estéticas", "otras formas de vida" y otras corporalidades; estas posibilidades no son algo nuevo, pues como lo plantea Yehya (2010, p. 148):

(…) es indudable que uno de los primeros usos que dio el hombre a la tecnología fue la decoración de su propio cuerpo y rostro. Esto tenía un objetivo distinto a la protección que le daba la ropa; no se trataba de un uso pragmático sino de una transformación simbólica mediante la pintura corporal, tatuajes y ornamentos.

Es la configuración de un cuerpo que se ancla en la imagen que quieren proyectar de sí mismos diferenciándose de los demás, y que se relaciona con aquello que estéticamente les gusta a estos jóvenes, y se convierte en una forma de vida, como lo plantea un joven: "*Me*

14 Una "estética dialógica" como la denominaría Bajtin (2000, pp. 123-124), por su carácter intersubjetivo y polifónico: "el yo y el otro son las principales categorías axiológicas que por primera vez hacen en general posible cualquier valoración real, siendo que el momento de la valoración o, más exactamente la orientación axiológica de la conciencia tiene lugar, no sólo en el acto ético, en el sentido propio de la palabra, sino en cada vivencia e incluso en la sensación más simple: vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente".

*DOI:*10.11600/1692715x.14132150415

gustan los tatuajes, son muy vacanos, me gustan mucho, es mi forma de vida" (E: 1/G: M/R: 8).

Apropiar las prácticas de modificación corporal y comprometerse con esta forma de expresión les ha implicado a los modificadores asumirse como artistas del cuerpo, asumir que su trabajo y su compromiso es otra forma a través de la cual el arte también se expresa, así como: *"La persona que pinta al óleo o un arquitecto que hace una casa, un edificio, eso es arte; igual sucede con el tatuador, el tatuaje no se debe ver como una modificación negativa, es una forma de expresión"* (E:2\G:M\R:33).

3.3 De una práctica artesanal a una práctica profesional

Afincar el proyecto de vida en las prácticas de modificación sólo es un escenario posible para los modificadores, en tanto ellos han hecho de lo que comenzó como una práctica artesanal, una práctica profesional. En esta realidad, los jóvenes artesanos o los jóvenes con habilidades para el dibujo en Cali, vieron en las modificaciones corporales (específicamente en el tatuaje), una oportunidad laboral, aprovechando que la demanda de estas llegaba como una "ola de frenesí" que podríamos interpretar como la moda del momento. Entonces: *"Hace 18-20 años atrás, era muy difícil conseguir un tatuador en la ciudad de Cali o en cualquier otra ciudad, y en ese tiempo empezó una ola de frenesí, todo el mundo quería tatuarse y era muy costoso o no habían las personas que hicieran eso"* (E:1/G: M/R: 2).

Se fue creando la necesidad de adquirir o desarrollar las habilidades que permitieran al joven artesano o joven dibujante hacer tatuajes y perforaciones que fueron las primeras modificaciones solicitadas por los jóvenes. *"Entonces yo vi que por ese lado había un buen ingreso de dinero, una profesión y algo que me gustaba porque desde siempre he dibujado"* (E: 1/G: M/R: 3). Una oportunidad laboral que exigía un talento particular y para la que no había gente preparada. Los primeros intentos en el diseño de tatuajes carecían de la técnica que se ha desarrollado hasta este momento.

Ellos los hacían en los lugares del cuerpo en los que pudieran tatuarse a sí mismos, fabricando sus propias maquinas de tatuar, utilizando cualquier tipo de tinta y sin ningún tipo de asepsia. Un joven tatuador nos relata:

Entonces empezamos a fabricar maquinas con motores de grabadora y VHS y tratamos de sacar un sistema en que la aguja subiera y bajara para empezar a rayarnos la piel. En ese tiempo lo hacíamos con tinta china y lo hacíamos con otra clase de tintas que son tóxicas, tienen plomo. Después de un tiempo vimos unas reacciones alérgicas; ahorita ya estamos utilizando todo original, máquinas, agujas, tintas, pero en ese tiempo nos tocó bastante duro y aprender sobre nuestra propia carne […] *Yo empecé a rayarme las piernas y empezamos a hacer un dragón y poco a poco el dragón se fue extendiendo y ese era el Nacho Lee, la cartilla de uno, el cuaderno para rayar fue nuestra propia piel, porque nadie te va a prestar a ti la piel para que tú practiques* (E:1/G:M/R:5).

Concebirse como la cartilla de uno mismo es una buena metáfora para mostrar cómo estos jóvenes modificadores corporales se mueven entre ser tatuadores y estar tatuados, porque la práctica misma exige integrarse con ella, ser de ella, exponerla a través del cuerpo, de la piel; de un cuerpo que se aprehende, se conquista, se coloniza y habita. Porque para ellos el compromiso con esta práctica, con este trabajo, es un compromiso vital y va de la mano con la idea de ser aceptados, respetados y reconocidos como artistas; lo que coincide con lo planteado por Palau, Caputo y Segovia (2005, p. 82) cuando afirman:

> El significado que los jóvenes otorgan al trabajo se relaciona estrechamente con la necesidad sentida de ser reconocidos/as socialmente, de sentirse gratificados y autovalorados como personas y de realizarse personalmente. De ahí que las expectativas laborales coincidan muchas veces con sentimientos de realización personal y de participación en el entorno social. En efecto, sus acciones están marcadas por esa necesidad de construir un capital simbólico que les permita sentirse respetados y tener contención

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14132150415

afectiva en el arduo camino como jóvenes.

Tanto para los sujetos modificados como para los modificadores corporales, el tatuaje se ha convertido en sus vidas, en un complemento o en un estilo de vida: "*Es mi estilo de vida, mi forma de trabajo, mi forma de expresión, mi todo*" (E: 4/G: M/R: 4). "*Me inspira seguir adelante, las ganas de ser un mejor artista me inspira. Me inspira de pronto la opción de llegar a ser un artista reconocido, me inspira hacer las cosas bien, tratar bien a la clientela, que mis clientes se vayan satisfechos"* (E: 4/G: M/R:38).

De este trabajo han recibido diferentes beneficios tanto profesionales y artísticos, como personales. En el siguiente relato un modificador comenta cómo ha sido la experiencia con el tatuaje y el cambio de vida, al descubrir que podía desempeñarse en una labor sin importar que esta fuese tan diferente a todas las que socialmente se reconocen.

En un pasado no fui muy bueno, de pronto yo vengo de un barrio humilde y yo era el típico chico que no tenía un par de zapatos, me tocaba andar descalzo. Yo vivo en Terrón Colorado y me crié desde allá y gracias a que sabía dibujar y a que aprendí a tatuar y gracias a que me volví bueno en lo que soy, pude avanzar y pude comprar muchísimas cosas y mi vida cambió gracias a los tatuajes, pero en una forma positiva (E: 1/G: M/R: 21).

Según las jóvenes y los jóvenes entrevistados, las prácticas de modificación corporal son una forma de trabajo y un estilo de vida, una realidad social que permite la proyección laboral de muchos sujetos jóvenes que están inmersos en esta forma de producción y de consumo. Los tatuadores y perforadores, en su proceso de aprendizaje, han investigado, han buscado guías, ayudas de otros como ellos, y en ese camino han encontrado diversas maneras de continuar formándose. Este afán por formarse permanentemente no es una preocupación exclusiva de estos jóvenes; de hecho, Espinosa (2005, p. 35) plantea:

> (…) en el contexto laboral actual los jóvenes, en general, perciben el mercado laboral como un escenario de sucesivas pruebas a las que deberán someterse. En este sentido, ellos tienen presente que hay que actualizarse constantemente, para mejorar sus posibilidades de empleo, lo que refuerza la percepción del valor de la educación y la capacitación.

Igual sucede con los jóvenes modificadores que están continuamente formándose, por ejemplo, a través de cursos que, sin ser necesariamente de tatuaje o perforación, les permiten tener una mejor preparación para atender a sus clientes; por ejemplo, cursos de enfermería, primeros auxilios, inyectología, bio-seguridad. Así como nos lo relata la esposa de un tatuador de la ciudad de Cali:

Mi esposo siempre trata de superarse en cuanto a lo de los tatuajes, las nuevas tendencias, los nuevos colores, los tribales, eso ya está mandado a recoger, una trata de meterle un maorí si es por esa tendencia, un celta que es parecido, pero diferentes, más innovadores (E:5/G:F/R:33).

Hay que preocuparse por investigar, por aprender, tomar cursos, tener un gran amor por el cuerpo humano, tener un gran amor por la modificación corporal y ser un gustoso del cuerpo humano. Para mí eso es el gran requisito (E: 4/G: M/R: 28).

Para continuar viviendo de este trabajo, los modificadores tienen claro que es necesario cumplir con las expectativas del cliente, ya que de un buen trabajo realizado depende que su clientela aumente y que además sus clientes sean fieles y sigan contando con él o ella para continuar tatuándose.

Yo creo que mi trabajo sí ayuda porque de aquí salen personas con muy buenos tatuajes y esas personas lo recomiendan a uno, y entonces los que hacen los tatuajes piratas, los que hacen tatuajes mal con agujas sucias, con tinta de lapicero, que todavía se ve bastante, pues ellos van viendo de que las cosas se tienen que hacer de una manera bien, saludable e higiénica (E: 1/G: M/R: 42).

Me gustan los tatuajes, son muy vacanos, me gustan mucho, es mi forma de vida; la gente llega aquí a mi local a buscarme, lo hacen porque saben que yo les voy hacer un buen trabajo (E: 1/G: M/R: 8).

La persona tatuada que queda satisfecha atrae nuevos trabajos, ya sea para ese mismo cliente o para otros. La confianza en su criterio

estético, en su técnica y en la calidad general de su trabajo, permite que cada vez dicho modificador cuente con un mejor prestigio, así como su negocio. Un joven tatuado lo expresa de la siguiente manera:

Tengo confianza en mi tatuador, porque fue el único que me ha tatuado durante todo este tiempo. Ya lo dejaba a criterio de él, yo ya confiaba en él, digamos que arreglos en algunas cosas, algunos retoques, algunas ideas de él también, entonces lo dejaba (E: 2\ G: M\R: 12).

En esta profesión también existen especialidades o algo en lo que cada modificador es fuerte; en los tatuajes hay ramas en las que cada quien escoge especializarse, o en la cual se destaca más un tatuador que otro:

Los tatuadores también se rigen por un estilo; hay unos que son buenos en realismo, otros que son buenos en nueva escuela, los otros que son buenos en orientales, o sea, todos pueden tatuar pero en sí, ellos se destacan en algo, en una rama del tatuaje (E: 5/G: F/R:33).

Lo que mejor hago son demonios y calaveras. Si tú me dices hazme un cráneo con unas rosas y unos huesos, yo llego y te hago una maravilla de tatuaje, claro que si ya me dices hazme el rostro de Jesucristo o una virgen, también te lo voy a hacer muy, muy lindo, pero mi especialidad es algo oscuro (E:1/G: M/R: 45).

También destacamos que las jóvenes y los jóvenes modificadores y modificados se ven a sí mismos como personas que viven su vida normalmente, sólo que a ellos les gustan las prácticas de modificación corporal, en este caso del tatuaje:

Yo me veo como una persona común y corriente, solamente que mi piel tiene un poco más de color que la de los demás, pero soy la típica persona que se levanta temprano, llega a trabajar y sale a las siete de la noche y se va a su casa donde su familia, y esa es mi vida (E: 2/G: M/R: 22).

Yo a veces me sentía diferente pero no porque me sentía más o menos que alguien, pero sí siento que mi trabajo es muy diferente a cualquier otro trabajo (E: 1/ G: M/R:24).

Este contexto laboral es como cualquier otro, no solo por la rutina de trabajo de los modificadores, sino porque cada día llegan personas con diferentes profesiones y de diferentes clases sociales buscando tener en sus cuerpos este tipo de modificaciones. Podríamos decir que es principalmente una práctica cultural juvenil que se ha ido instituyendo, a tal punto que personas de diferentes edades quieren acceder a ella:

Hay muchas personas que se quieren tatuar y ya no son los roqueros, los locos mechudos, sino que vienen doctores, policías, políticos a que les hagamos tatuajes; incluso de la televisión vino por ahí un artista, a él también le hice un tatuaje y han venido muchas personas a conocer el negocio (E: 2/ G: M/R:13).

4. A manera de conclusión

Vemos entonces cómo la configuración de otras corporeidades en los mundos de la vida juveniles se materializan a través de las prácticas de modificación corporal. Dichas corporeidades están en sintonía con unas subjetividades alterdirigidas, que son convocadas permanentemente a ser expuestas. Estas subjetividades exigen procesos de apropiación del cuerpo en donde las personas jóvenes expresan lo que son y lo que quieren ser; relatos vitales que se corporalizan a través del tatuaje principalmente. La piel se convierte entonces en una forma de configurar el cuerpo que estos jóvenes quieren mostrar, ese cuerpo deseado e imaginado por ellos mismos; una mixtura entre lo que se configura socialmente a través de las instituciones sociales, la industria cultural, y su búsqueda permanente por la singularidad.

La modificación corporal es para ellos y ellas una apuesta estética expresiva que implica hacer piel el mundo interior; una forma de ampliar el sentido y de resistir a las pretensiones homogenizantes que desde la industria cultural y del consumo se imponen sobre los cuerpos; e igualmente una estética dialógica e intersubjetiva, que hace de la modificación corporal no sólo un estilo de vida, sino una búsqueda permanente por esas otras estéticas en las que se celebra el cuerpo incorrecto, el cuerpo mutilado o el cuerpo que traspasa las fronteras corporales -interior-exterior-; ese cuerpo monstruoso que horroriza

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14132150415

al estar tan distante de lo instituido o de aquello que es considerado el cuerpo real-natural. Un imaginario que se desliza por los cuerpos de las jóvenes y los jóvenes, trascendiendo las imposiciones sociales, las construcciones corporales hegemónicas, la aceptación y el rechazo. Son múltiples las formas en las que hoy los sujetos jóvenes vivencian su corporeidad, siendo escenario y medio a través del cual expresan lo que son, lo que quieren ser y lo que quieren representar. Por esta razón y ante la gran diversidad de prácticas corporales juveniles -que no pudimos abarcar en este estudio-, en nuevos estudios debemos estar atentos a comprender la relación jóvenes-corporeidad, como una relación problemática a través de la cual se reproduce lo instituido o desde la cual se abre espacio a lo instituyente, a manera de prácticas y de actos de creación.

Las prácticas de modificación corporal son una forma de trabajo y un estilo de vida, una realidad social que permite la proyección laboral de muchos jóvenes que están inmersos en esta forma de producción y de consumo. Jóvenes modificadores corporales a quienes la práctica misma les exige integrarse con ella, ser de ella, exponerla a través de su propio cuerpo y de su piel; de un cuerpo que se aprehende, se conquista, se coloniza y habita. Es además una de las pocas prácticas culturales juveniles en que ellos y ellas pueden afincar su proyecto vital. Una alternativa de trabajo de orden estético que cada día convoca más e instituye nuevas formas de hacer del cuerpo y de la piel un lienzo.

Lista de referencias

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro).* México, D. F.: Taurus.

Bermúdez, E. (2008). 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). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6 (2), pp. 615-666.*

Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Cantor, G. (2002). La triangulación metodológica en ciencias sociales. *Revista Cinta Moebio 13, pp. 58-69.* Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/13/cantor.htm

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.

Castrillón, E. & Velasco, O. (2001). *El cuerpo escrito ¿placer o complacer?* Popayán: Universidad del Cauca.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria, 14 (1), pp. 61-71*.

Citro, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. Citro (ed). *Cuerpos plurales antropología de y desde los cuerpos*, (pp.17-58). Buenos Aires: Biblos.

Escobar, M. (2009). Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados. *Revista Nómadas, 30, pp. 104-117.*

Espinosa, B. (2005). Transformaciones y continuidades en el mundo del trabajo en América Latina desde la perspectiva de los jóvenes. Introducción y síntesis de los estudios por país. En J. Weller (ed.) *Los jóvenes y el empleo en América latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*, (pp. 31-46). Bogotá, D. C.: Cepal, Mayol.

Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Galeano, M. E. (2008). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín: Universidad Eafit.

Ganter, R. (2006). De cuerpos, tatuajes y culturas juveniles. *Revista Espacio abierto, 15 (1-2), pp. 427-453.*

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular.* Barcelona: Paidós.

Gómez, R. & González, J. (2003). *Design: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano.*

Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali. Cali: Universidad del Valle.

Hurtado-Herrera, D. R. (2009). "In-corporar" en la sociedad moderna y en las prácticas emergentes contemporáneas. *Record: Revista de História do Esporte, 2 (2), pp. 1-19.* Recuperado de: http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV2N2_2009_12.pdf.

Hurtado-Herrera, D. R., Pino, J. C. & Simmonds, M. A. (2015). *Habitar la piel. Una aproximación a las prácticas de modificación corporal en el sur-occidente colombiano.* Popayán: Universidad del Cauca.

Le Breton, D. (2010). Firmar o rasgar su cuerpo: las nuevas generaciones. En E. Muñiz (ed.) *Disciplinas y prácticas corpóreas. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (pp. 72-85). Barcelona: Anthropos.

López, R. (2007). Cuerpos transgresores/ Cuerpos transgredidos. Carne y memorias marcadas. Los jóvenes y sus prácticas de modificación corporal. *Revista Última Década, 26 (26), pp. 103-119.*

Mckernan, J. (1999). *Investigación, acción y currículum*. Madrid: Morata.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Muñiz, E. (2010). Las prácticas corporales. De la instrumentalidad a la complejidad. En E. Muñiz (coord.) *Disciplinas y prácticas corpóreas. Una mirada a las sociedades contemporáneas.* Barcelona: Anthropos.

Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 5 (1), pp. 283-308.* Recuperado de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/295/163

Muñoz, G. (2011). La relación de los jóvenes y las jóvenes con la cultura y el poder. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá, D. C.: Siglo del hombre, Universidad de Manizales, Cinde.

Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa "la complementariedad" una guía para abordar estudios sociales. Propuesta desde la práctica reflexiva.* Armenia: Kinesis.

Okuda, M. & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34 (1), pp. 118-124.*

Palau, M., Caputo, L. & Segovia, D. (2005). Paraguay: Expectativas y estrategias laborales de los jóvenes. En J. Weller (ed.) *Los jóvenes y el empleo en América latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*, (pp. 69-90). Bogotá, D. C.: Cepal, Mayol.

Patiño, J., Alvarado, S. V. & Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 257-275. Doi: 10.11600/1692715x.12115101012.*

Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taussig, M. (2014). *Belleza y violencia: una relación aún por entender.* Popayán: Universidad del Cauca.

Velásquez, I. (2011). *Piercings y tatuajes una forma de autodeterminación en la estética del cuerpo.* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Querétaro. Querétaro, México.

Wentzel, M. (2010). Ser herida y cuchillo. Reflexiones sobre la modificación corporal extrema de la *Moderm primitives.* En S. Citro (ed.) *Cuerpos plurales antropología de y desde los cuerpos*, (pp. 299-316). Buenos Aires: Biblos.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 477-491, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14132150415

Yehya, N. (2010). La belleza y el *Cyborg*. El ideal de la belleza, su representación y la manipulación de la carne para acariciarlo. En E. Muñiz (coord.) *Disciplinas y prácticas corpóreas. Una mirada a las sociedades contemporáneas,* (pp. 147-164). Barcelona: Anthropos.

Referencia para citar este artículo: Amorim da Silva, R. & de Araújo Menezes, J. (2016). Os significados do uso de álcool entre jovens quilombolas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 493-504.

Os significados do uso de álcool entre jovens quilombolas*

Roseane Amorim da Silva**
Professora Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Jaileila de Araújo Menezes****
Professora Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Artículo recibido en febrero 20 de 2015; artículo aceptado en mayo 12 de 2015 (Eds.)

• ***Resumo (analítico):*** *Este estudo buscou investigar os significados do uso de álcool entre os jovens de duas comunidades quilombolas, Castainho e Estivas, localizadas em Garanhuns/PE. A pesquisa é qualitativa e foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro realizamos observação participante nas comunidades, em seguida entrevistas semiestruturadas com homens e mulheres jovens. Os dados foram analisados com base na Interseccionalidade de gênero, classe social e raça/etnia. Os jovens fazem uso de álcool em diferentes momentos e com diversas finalidades: enfrentar situações difíceis, lidar com estados emocionais desagradáveis, se divertirem, socializarem com os amigos e outras. Ressaltamos os efeitos dos marcadores sociais, gênero, classe e raça/etnia nas vivências dos jovens que repercutem no uso de álcool e a importância de considerar esses fatores nas práticas de prevenção e promoção de saúde na busca de contribuir a qualidade de vida da juventude.*

Palavras-chave: jovens, quilombolas, álcool, interseccionalidade (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

The meanings of alcohol use among young people from the Quilombola indigenous community

• ***Abstract (analytical):*** *This study aimed to investigate the meanings of alcohol use among young people two Quilombola communities, Castainho and Estivas, located in Garanhuns in the state of Pernambuco, Brazil. The research is qualitative and was developed over two stages. In the first stage the researchers conducted participant observation in communities, followed by semi-structured interviews with young men and women from the Quilombola community. Data was analyzed based on the theoretical concept of the intersectionality of social markers such as gender, race/ethnicity and social class. Young people consume alcohol at different times and for different reasons: to have fun, socialize with friends, confront difficult situations and/or deal with unpleasant emotional states, have fun, socialize with friends and others. The authors emphasize the effects that these social markers have on the lives of young people, which in turn affects their consumption of alcohol and the need to consider these factors in health prevention and promotion in order to contribute to quality of life of youth.*

Key words: young, quilombolas, alcohol, intersectionality (Unesco Thesaurus Social Science).

* Este **artigo curto** é baseado na pesquisa realizada para construção da dissertação de mestrado no programa de pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, realizada entre maio a julho de 2013. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior-Capes. Área: Psicologia; subárea: Temas Sociais. "Você tem sede de que?" É um trecho da música Comida, do grupo de Rock brasileiro Titãs.

** Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Professora Substituta do Centro de Educação da UFPE. Correio eletrônico: roseane_amorim6@hotmail.com

*** Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFPE e do departamento de Psicologia e Orientações Educacionais da UFPE. Correio eletrônico: leilaufrj@hotmail.com

Significados sobre el consumo de alcohol entre los jóvenes quilombolas

• ***Resumen (analítico):*** *Esta investigación tuvo como objetivo investigar los significados que tiene el consumo de alcohol entre los jóvenes de dos comunidades quilombolas, Castainho y Estivas, ubicadas en la ciudad de Garanhuns -PE (Brasil). La investigación fue de corte cualitativo y se desarrolló en dos etapas. En una primera etapa, se utilizó como técnica metodológica la observación participante durante nuestra inserción en las comunidades, y en la segunda etapa realizamos entrevistas semi-estructuradas a hombres y mujeres jóvenes. Para el análisis de los datos, se tomó como base teórica la interseccionalidad de los marcadores sociales de género, raza/etnia y clase social. Los jóvenes consumen alcohol en diferentes momentos y por diferentes razones: para divertirse, socializar entre pares, hacer frente a situaciones difíciles y/o enfrentar estados emocionales desagradables, entre otros. Es importante resaltar los efectos que estos marcadores sociales tienen en la vida de los jóvenes, lo cual también repercute en el consumo de alcohol y la necesidad de considerar estos factores en las prácticas de prevención y promoción de la salud para tratar de contribuir a la calidad de vida de la juventud.*

Palabras clave: jóvenes, quilombolas; alcohol, interseccionalidad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

1. Introdução

No meio rural, os jovens vivenciam cotidianamente experiências individuais e coletivas. Há espaços, a exemplo da casa, da vizinhança, que diferem da cidade, pois na organização desses espaços se sobressaí à coletividade. E assim, os jovens constroem relações de amizades, namoram, casam, vivenciam o lazer, estabelecem relações com os meios de comunicação de massa, participam de manifestações culturais e religiosas, vivenciam a sexualidade, fazem uso de álcool e se constituem enquanto sujeitos.

Oliveira Jr. e Prado (2013) chamam atenção para o fato de que a categoria juventude rural tem se apresentado nas pesquisas a partir de duas dimensões, uma geográfica, onde é discutida a relação dos jovens com o lugar que moram/pertencem; e a outra dimensão tem considerado o jovem a partir de suas ocupações, a exemplo dos que trabalham na agricultura. Diante dessas óticas, com destaque para a das ocupações, a participação da juventude rural nas demais esferas sociais fica invisibilizada, e as tensões e rupturas que apontam para diferentes possibilidades de experiências vivenciadas têm sido pouco discutidas.

Observamos essa questão abordada por Oliveira Jr. e Prado (2013) quando realizamos uma revisão da literatura sobre a juventude rural, em abril de 2015, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, e no repositório Scielo (Scientific Eletronic Library, online). Percebemos que muitas produções científicas têm como foco o eixo juventude-trabalho-educação e a problemática sobre a saída do jovem do campo. Aspectos importantes quando se busca compreender essa condição juvenil, mas que chama nossa atenção para olharmos outros fatores que constituem os jovens. Como a dinâmica das desigualdades sociais, as formas de opressão, os efeitos que essas situações têm ocasionado e como estes têm enfrentado essas situações.

A juventude rural está inserido em um contexto que ao longo do tempo passa por importantes transformações. O desenvolvimento dos meios de transportes e das tecnologias de informação vem aumentando a interação cultural entre o meio rural e o urbano, e com isso as referências para construção das identidades e dos projetos de vida para o futuro vêm se complexificando. Apesar de que as desigualdades e dificuldades enfrentadas ainda sejam muitas.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 493-504, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14133120515

Soares, Jesus e Silva (2010) observaram em um estudo realizado em Ouricuri, Pernambuco, a realidade de muitos contextos rurais. Os jovens precisam sair do campo para estudar, trabalhar, mesmo aqueles que desejam continuar morando no campo, precisam se deslocar para a cidade, devido às poucas oportunidades no meio rural. Esse trânsito campo-cidade não se realiza sem tensões. Quando se chega à cidade o que o jovem rural encontra? Como é recebido? Os que não vão para a cidade, o que fazem no campo? Quais as práticas de lazer, de sociabilidade? Como se relacionam com o uso de álcool? Como as relações de gênero, classe, raça/etnia repercutem na vida desses jovens? São questões pouco discutidas e que no presente estudo queremos chamar atenção para a importância de refletir sobre.

Investigando o uso de álcool no contexto rural, Monteiro, Dourado, Graça Junior e Freire (2011) observaram que o fato de geralmente as comunidades rurais possuírem muitos bares e poucos espaços onde os moradores possam se encontrar, favorece o uso de bebidas alcoólicas. O encontro nos bares, em que geralmente as pessoas vão para beber, funciona também como forma de socialização, descontração. E não só nos bares, pois o uso é comum também entre os familiares.

É importante ressaltar que dependendo do modo como o uso de álcool seja realizado pode ocasionar problemas ou não a vida dos sujeitos e da coletividade. Distanciamo-nos de uma postura moralizante com relação ao uso de álcool e consideramos os significados positivos atribuídos ao uso. Mas não deixamos de considerar também que por vezes, o uso pode estar relacionado às dificuldades vivenciadas cotidianamente no contexto rural.

Cardoso, Melo e Cesar (2015) realizaram o primeiro estudo de base populacional em comunidades rurais quilombolas do sudoeste da Bahia que avaliou o consumo de álcool e fatores associados. Participaram homens e mulheres na faixa etária dos 18 a 34 anos, compondo uma amostra de 750 quilombolas. Foi observado que 10,7% da amostra apresentaram um padrão de consumo considerado de risco para bebidas alcoólicas, incluindo nesta categoria os que consomem durante a semana uma quantidade excessiva de álcool, sem necessariamente fazer uso exagerado da substância em uma única ocasião. E aqueles que eventualmente utilizam o álcool em quantidade abusiva. Os autores perceberam também vários fatores que estão relacionados com o uso, aspectos socioeconômicos, práticas de sociabilidade, entre outros.

Os autores, já mencionados, Cardoso, Melo e Cesar (2015), chamam atenção para os dados que eles encontraram, pois no contexto rural quilombola outra dificuldade enfrentada é a ausência de serviços de saúde que possam realizar intervenções em relação as práticas de consumo abusivas, e que proporcionem a qualidade de vida da população. É importante lembrar ainda o quanto as questões étnico-raciais são pouco consideradas na saúde e as discriminações e opressões sofridas por efeito desses fatores.

Os jovens quilombolas que fizeram parte do presente estudo trabalhavam na agricultura, uns estudavam nas escolas das comunidades ou da cidade, outros abandonaram os estudos por diversos motivos, sobretudo pela necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.

Para a construção deste estudo realizamos uma pesquisa qualitativa de inspiração feminista, subsidiada pelo construcionismo social. A investigação feminista ilustra uma consciência dos investigadores acerca do seu papel e envolvimento pessoal na investigação. A partir dessa perspectiva fizemos uso da interseccionalidade de gênero, classe social e raça/etnia.

A noção de interseccionalidade teve sua origem junto as feministas negras norte-americanas, que questionaram o universalismo da categoria “mulher”, abrindo caminhos para se teorizarem várias outras formas de se pensar o lugar das mulheres e as diferenças entre as várias mulheres, rompendo com a falácia da universalidade (Almeida, 2013).

Assim, Silveira e Nardi (2014) ressaltam que a interseccionalidade busca compreender as consequências da interrelação dos eixos de poder: gênero, classe, raça/etnia na constituição das estruturas e dinâmicas sociais. E ressaltam a importância de priorizar a experiência na forma como as pessoas vão se constituindo

*DOI:*10.11600/1692715x.14133120515

no jogo de forças a que estão expostas. Neste estudo o olhar interseccional nos convocou a considerarmos a diversidade de tramas que os marcadores sociais de diferenciação vão engendrando, e a repercussão no uso de álcool.

A presente pesquisa busca contribuir para a visibilidade da condição juvenil quilombola que mesmo sendo nas políticas públicas da juventude, considerada "população alvo", a exemplo do disposto pela Secretaria Nacional de Juventude-SNJ (2013) a existência do Programa Juventude Rural, de Inclusão Produtiva, Formação Cidadã e Capacitação para Geração de Renda para os jovens rurais, em especial, ribeirinhos, indígenas e quilombolas**,** temos visto que a efetivação das políticas ainda está longe de garantir uma existência digna para essa população.

É ressaltado por Leite, Macedo, Dimenstein e Dantas (2013) que a Psicologia ao longo dos anos voltou seu olhar quase que exclusivamente para as demandas da área urbana. Os moradores urbanos têm sido público de intervenção e de realização de pesquisas. Com as transformações que vêm ocorrendo no meio rural torna-se cada vez mais necessário a atuação do profissional de Psicologia nesse meio, as demandas são muitas: dificuldade de acesso à educação, aos serviços de saúde, violência, entre outras questões que chamam atenção para a importância do psicólogo se capacitar para atuar e realizar estudos nas áreas rurais, a fim de ter subsídios para intervir nesse meio. Nesse sentido, o presente estudo busca também contribuir a Psicologia, discutindo uma questão que se faz presente no meio rural, o uso de álcool, e que é um aspecto importante na compreensão da condição juvenil.

2. O uso de álcool nas comunidades quilombolas

Quando pensamos sobre o uso do álcool realizado entre os jovens quilombolas, população que faz parte deste estudo, consideramos importante recorrer à história para compreendermos como o álcool passou a ser utilizado nas comunidades quilombolas.

Os quilombos, como eram chamados antigamente, são uma das formas mais antigas de organização social brasileira, símbolo de resistência ao colonialismo. Hoje são chamados de comunidades remanescentes de quilombos. Pensar nos quilombos é lembrar de uma parcela da população que sofreu muito devido à condição de raça-etnia e classe social. É refletir também sobre um modo de vivência pautado no isolamento e na fuga. Embora, atualmente as comunidades remanescentes apresentem como principais características: a resistência e a autonomia. No entanto, ainda são invisibilizadas na sociedade de modo geral, e sofrem com o preconceito e discriminação que têm perdurado ao longo dos anos (Fernandes & Munhoz, 2013).

É relatado por Carlos Guimarães (2005) que a aguardente de cana e outros tipos de bebidas alcóolicas esteve presente integrando tanto a realidade dos quilombos quanto sendo responsável por sua inserção na dinâmica social. Isso se deu não só no âmbito interno, mas também nos seus mecanismos externos de reprodução, como o tráfico de escravos.

Ao lado de outros produtos utilizados como moeda na aquisição de escravos no continente africano, a aguardente teve importância fundamental, principalmente a partir da segunda metade do século XVIII. Os interesses conflitantes entre os produtores de vinhos destilados e os brasileiros (de aguardente) levaram a Coroa, em 1649, a proibir a venda de aguardente no Brasil, mas com duas exceções: a proibição não se aplicava a Pernambuco e o uso da bebida ficava restrito à população escrava, sendo permitida a produção apenas para consumo próprio. No entanto, essa medida não teve efeito, dada à impossibilidade de fiscalização (Guimarães, 2005).

Na realidade, a aguardente foi o produto que intermediou um amplo movimento, que tinha em sua extremidade a captura de povos inteiros para serem escravizados e, na outra, a exploração destes (já na condição de escravos). Assim, o produto teve um conteúdo político que remetia à intensa estrutura de dominação e exploração que se expressou tanto na empresa do tráfico quanto na sociedade escravista colonial (Guimarães, 2005). Podemos perceber como a questão social foi responsável pelo uso

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 493-504, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14133120515

de álcool no contexto quilombola e continua sendo, a partir dos problemas que atualmente se fazem presentes nesse contexto e que podem repercutir no uso dessa substância, a exemplo de como já mencionamos aqui os fatores socioeconômicos.

Em relação à produção científica sobre jovens quilombolas e uso de álcool, realizamos uma busca no Portal da Capes, no Scielo (Scientific Eletronic Library, online) e na Biblioteca Virtual de Saúde-BVS, utilizado os descritores: jovens quilombolas e uso de álcool; juventude quilombola e uso de álcool e só encontramos o artigo referente à pesquisa já mencionada no presente estudo (Cardoso, Melo & Cesar, 2015), que foi realizada nas comunidades quilombolas da Bahia, abordando homens e mulheres entre 18 e 34 anos. Esse fato chama atenção para a importância de um olhar ampliado para juventude quilombola, visto que esta população muitas vezes não é considerada nas discussões sobre juventude rural. E aspectos como o uso de álcool é um fator importante na compreensão da juventude, pois é nesse momento da vida que geralmente ocorrem às primeiras experiências de consumo.

3. Interseccionalidade, juventude e uso de álcool

Refletindo sobre interseccionalidade Rodrigo e Ordaz (2012, p. 87) consideram a "la interseccionalidad como el efecto multidimensional de la confluencia de las formas de estratificación del género, raza, etnia, clase y otras categorias, y cuyas intersecciones se basan en relaciones de poder y que pueden dar como resultado relaciones de desigualdad".

As autoras referidas acima (Rodrigo & Ordaz, 2012) fazem uso da noção de interseccionalidade para debaterem sobre o uso de álcool e outras drogas, e ressaltam que essa perspectiva oferece uma base multidimensional para dar conta da complexidade desse fenômeno.

La aplicación de este enfoque interseccional al ámbito del estudio de los usos de drogas supone también analizar cómo los mecanismos de subordinación como el androcentrismo, el sexismo, el heterosexismo, el clasismo, el etnicismo, el racismo, entre otros, interactúan generando efectos únicos en las experiencias de los usuarios y usuarias de drogas. En esta dinámica, son especialmente decisivos la (re) producción y el reforzamiento de prejuicios y estereotipos sobre las personas y los grupos que usan drogas, generando nuevos procesos y relaciones de desigualdad. (...) Se considera igualmente los puntos de vista referentes a la familia, la salud o la moralidad asociados a los usuarios y usuarias de drogas, legitimando la criminalización y la medicalización de tales prácticas y de quienes las llevan a cabo (Rodrigo & Ordaz, 2012, p. 89).

Considerando os marcadores que produzem opressão e desigualdade, e como mencionado acima os efeitos destes na vida dos usuários de álcool, e assumindo a teoria da interseccionalidade como perspectiva para a compreensão deste fenômeno entre os jovens quilombolas, é possível pensarmos nos jovens e suas relações com o uso de álcool a partir das experiências vivenciadas. Considerando a heterogeneidade juvenil nas comunidades quilombolas, e as desigualdades sociais enfrentadas por eles.

Refletindo sobre a proposta de interseccionar categorias sociais para compreender a experiência da juventude, Mayorga e Pinto (2013, p. 106) chamam atenção para o fato de que

Interseccionar categorias (...) consiste em um exercício que não pode ser, como dito, uma simples somatória de elementos identitários como ser jovem + ser mulher + ser negra + ser favelada, como se tal movimento fosse suficiente para entender a juventude no plural. (...) deve-se considerar as tensões e hierarquias dentro do próprio campo da juventude. Pluralizar o olhar consiste, sim, em reconhecer diferenças, mas, sobretudo em identificar desigualdades entre os jovens, atentando e evitando dinâmicas estritamente diferencialistas que impediriam pensar a juventude como uma categoria transversal mais ampla. Isso também se faz importante, pois dentro do campo da juventude encontramos experiências que se antagonizam.

Compreender as experiências da juventude a partir de sua pluralidade é considerar as especificidades vivenciadas pelos jovens, e como as categorias gênero, classe, raça/etnia e

DOI:10.11600/1692715x.14133120515

outras, se articulam e definem experiências de ser jovem que são distintas (Mayorga & Pinto, 2013). E são justamente essas experiências que possibilita compreendermos porque jovens quilombolas do mesmo contexto têm práticas relacionadas ao uso do álcool diferentes. E também compreendermos os efeitos que os marcadores sociais incidem sobre os jovens que repercutem nos modos de se relacionar com o álcool. A seguir abordaremos os caminhos percorridos para a realização deste estudo.

4. Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que foi construída através de dois momentos, em um período de três meses, de maio a junho de 2013. Faz parte de uma pesquisa realizada para a construção de uma dissertação na área de conhecimento da Psicologia. Realizamos o estudo junto aos homens e mulheres jovens rurais moradores de duas comunidades quilombolas, Castainho e Estivas, localizadas em Garanhuns/PE. E buscamos conhecer os significados do uso de álcool entre os mesmos.

As comunidades localizam-se na área rural do município de Garanhuns, interior de Pernambuco. A primeira comunidade Castainho, fica a 8 km da cidade, a via de acesso entre a cidade e a comunidade é uma estrada de barro, transitável por qualquer tipo de veículo. A comunidade Estivas fica próxima a Castainho. E existem mais quatro comunidades quilombolas que são mais distantes da cidade. Não há serviço de transporte público para as mesmas. Estas dispõem de alguns poucos equipamentos que não atendem ao quantitativo da demanda existente, escolas que funcionam só o ensino fundamental e uma Unidade de Saúde para as seis comunidades.

Na primeira etapa do estudo, realizamos observação participante nas comunidades. Estivemos em diferentes momentos com os quilombolas: nos bares, nas escolas, na Unidade de Saúde da Família, nas casas dos moradores, nas festas que ocorreram na localidade, o que nos possibilitou desenvolver a pesquisa a partir de uma orientação etnográfica.

Trad (2012) discute sobre o tempo de permanência do pesquisador no campo quando se utiliza de técnicas de observação e busca-se realizar uma etnografia. Diferente dos estudos clássicos de etnografias, atualmente algumas dificuldades de permanecer longo tempo realizando um estudo, a exemplo dos prazos das agências de fomento, prazos para conclusão das dissertações e teses, têm feito com que haja outro olhar para trabalhos que utilizam a técnica da observação. Assim a referida autora ressalta que o tempo para construção de resultados é algo relativo, que depende da intensidade e consistência das interações processadas entre pesquisador e informantes.

A partir dessa reflexão consideramos que as relações que estabelecemos com os participantes, a participação em diferentes momentos e espaços mencionados acima, nos possibilitou através desse período de permanência (3 meses), descrever e compreender o contexto das comunidades quilombolas que estavam sendo estudadas e realizar algumas reflexões sobre o uso de álcool entre os jovens.

Nesse processo de interações em campo é importante ressaltarmos algumas questões que Trad (2012) chama atenção e que consideramos nesse estudo. A interação no campo não é neutra, a presença do pesquisador interfere na vida dos participantes, daí a importância de estarmos atentos às contradições nas informações fornecidas por esses. Também estivemos atentas as nossas impressões e interpretações nas experiências e situações compartilhadas entre os quilombolas.

Na segunda etapa da pesquisa, que ocorreu no 3º mês que estávamos no campo, realizamos 20 entrevistas semiestruturadas com os jovens. O critério de inclusão para os participantes foi: jovens de ambos os sexos, morador de uma das comunidades estudadas (Castainho ou Estivas), ter idade entre 18 e 24 anos, podendo ser usuário ou não de álcool, que aceitasse que a entrevista fosse gravada e assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

O critério de exclusão: jovem quilombola de outras comunidades, jovens fora da faixa etária especificada.

Os dados construídos através da observação participante que foram registrados em diário

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 493-504, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14133120515

de campo e das entrevistas semiestruturadas, transcritas pelas pesquisadoras na íntegra, foram analisados a partir da interseccionalidade de gênero, geração, classe social e raça/etnia. Nessa perspectiva analítica buscamos observar nas vivências acompanhadas e nos discursos dos jovens como esses são constituídos em meio ao jogo de forças a que estão expostos. Como os marcadores sociais de modo relacional constituem os jovens e como repercutem no uso de álcool entre os quilombolas.

O estudo seguiu os procedimentos adotados para a realização de pesquisas com seres humanos. Foi aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Número do parecer -CAAE- 13367213.0.0000.5208. As lideranças das comunidades quilombolas que constituíram o estudo, Castainho e Estivas, autorizaram nossa participação nas atividades das comunidades através da assinatura da Carta de anuência, e os jovens participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE.

Neste estudo, temos o intuito de não reproduzir concepções arraigadas e, por vezes, que estigmatizam as juventudes que fazem uso das substâncias psicoativas. Apresentaremos a seguir alguns dos significados do uso de álcool atribuídos pelos participantes do estudo.

5. Resultados e discussão

Em um estudo realizado por Fachini e Furtado (2012), os autores analisaram 32 artigos sobre as expectativas em relação ao uso de álcool entre homens e mulheres, jovens e adultos. Foi visto que uma das principais expectativas é o álcool funcionar como facilitador as práticas de sociabilidade, pois os efeitos produzidos pode desinibir, deixar as pessoas mais relaxadas, mais abertas as relações sociais. Os autores destacaram também que entre os homens existe uma maior diversidade de expectativas relacionadas ao uso de álcool do que entre as mulheres. O que podemos inferir que esse resultado pode ser decorrente de questões culturais, pois não é considerado um comportamento "adequado" para as mulheres em vários contextos fazerem uso de álcool.

Nas comunidades quilombolas estudadas vimos que várias situações motivam os jovens ao uso de bebidas alcoólicas: o uso relacionado à alegria, coragem, para se refugiar dos problemas, esquecê-los, lidar com sentimentos como o de raiva, de apaixonamento; como algo que facilitou mudanças na vida consideradas pelos jovens positivas; o uso devido à falta de outras possibilidades de diversão, entre outras situações, conforme o relato a seguir: "Bebo, a bebida dá alegria, que a pessoa não tem outra coisa pra se divertir, aí a bebida dá alegria" (Ghali[1], M, 18 anos).

Esses dados nos remetem ao estudo realizado por Cavariani, de Oliveira, Kerr-Corrêa e Lima (2012) em que foi visto as expectativas positivas relacionadas ao uso de álcool entre jovens e adultos, e quanto mais expectativas existiam maior a frequência e o padrão de uso.

Observamos que o uso de álcool não acontece só no tempo livre dos jovens, quando estes não estão trabalhando ou estudando, mas que alguns fazem uso durante o trabalho, inclusive nos parece que até como um modo de encorajar-se para desempenhar atividades em locais que podem ocasionar algum risco à vida, como no relato a seguir em que o jovem diz beber antes de ir trabalhar em um mato cheio de cobra e escorpião:

> o caba que bebe se sente feliz, ô se sente feliz! Uma alegria só. Se tivesse uma grade de cerveja eu tava tomando aqui alegre, dançando. Sempre tem que tomar aquelas caninhas. Se o cara para morre se não para morre também, é assim, eu tenho que tomar uma dose, duas doses, quando eu vô trabalhar no matagal que tem ali, é sapo, escorpião, cobra, aí tem que tomar um pouquinho de cana antes de sair, e num frio desse, oxe! a cana tem que ir de lado (...) (Tedros, M, 22 anos).

O relato nos leva a refletir como a interseccionalidade de classe e gênero pode repercutir no uso de álcool. As condições de trabalho deste jovem são difíceis, inclusive

1 Ressaltamos que os nomes utilizados neste estudo são fictícios, a fim de assegurar o anonimato dos participantes.

DOI:10.11600/1692715x.14133120515

situações que são um risco a vida e que ele as enfrenta com o uso da bebida. Lima (2014) faz uma reflexão sobre os efeitos que as situações de classe ocasionam nos jovens brasileiros no mercado de trabalho. Alguns jovens de famílias de classes favorecidas economicamente podem retardar a entrada no mercado de trabalho, preparando-se em cursos de diferentes níveis. Já, os jovens pobres geralmente precisam trabalhar mais cedo ocupando empregos considerados ruins e mal pagos.

Outra questão é que beber é símbolo também de masculinidade, principalmente quando se é resistente à bebida. O homem que não sabe beber, que fica embriagado pode ser motivo de chacota, e sua masculinidade é também posta em jogo (Alves & Cantarelli, 2010). Assim, observamos que o jovem no relato acima afirma que vai trabalhar com a bebida de lado, e essa não impede de realizar suas atividades, ou seja, esse também pode ser um modo de falar sobre sua masculinidade, ao afirmar que sabe beber.

Na pesquisa realizada com mulheres rurais, por Monteiro et al. (2011), os autores também perceberam a relação do uso de álcool com as condições de trabalho. As participantes relacionaram a bebida como atenuante para as dificuldades diárias. O tipo de trabalho que desenvolvem, a prostituição e a quebra de coco, e os problemas no cotidiano familiar. E aqui podemos refletir mais uma vez sobre o quanto as questões de gênero e socioeconômicas têm efeitos no uso de álcool.

Alguns jovens afirmaram fazer uso de álcool para lidar com sentimentos como raiva, paixão, esquecer os problemas, como pode ser observado no relato a seguir: "Quando eu tô com raiva, eu bebo mesmo, bebo, bebo até esquecer tudo" (Randa, F, 21 anos). Sobre esse assunto, Silva, Santos, Silva, Leonidio, Araújo e Freitas (2014) ressaltam que o consumo de substâncias psicoativas como o álcool pode ser usado como uma busca de inibir sensações negativas através das sensações prazerosas que resolvem mesmo que temporariamente o mal-estar.

A situação relatada acima nos chama atenção, embora o relato apresente o uso de álcool com uma finalidade que ajuda lidar com algumas situações, não podemos deixar de ter um olhar cuidadoso para essas práticas. Visto sabermos que dependendo de como o uso é feito pode ocasionar repercussões negativas nas vidas dos jovens, a exemplo de adoecimento, dificuldade de conseguir emprego, se manter nos estudos, entre outras.

A influência cultural e social pode despertar o desejo de experienciar práticas como o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas (Silva et al., 2014). O contexto cultural também está relacionado com os padrões em que o uso de álcool é feito e as diferenças desses padrões ou não entre homens e mulheres (Lima, 2014). Essas reflexões abordadas pelos referidos autores corroboram com os resultados encontrados no presente estudo.

Vimos que uma motivação para o uso de álcool é também o contexto favorável ao uso. Nas comunidades, beber é considerado pelos moradores uma prática comum, realizada por pessoas de diferentes idades, e em momentos diversos, a exemplo de como vimos acima, o uso no trabalho, também nas festas, em casa, em comemorações de nascimento, casamento, fim do plantio ou da colheita, em momentos de tristeza nos velórios à noite, entre outras questões.

Destacamos ainda, a existência de muitos bares na localidade, o que facilita o acesso às bebidas, como pode ser visto a seguir: "Bebo só pra me distrair mesmo, pra passar o tempo, pra relaxar, esquecer os problemas, essas coisas, não tem outro lugar pra ir, tem muito bar aqui, a cidade é distante aí é por isso, todo mundo bebe aqui" (Thembi, M, 19 anos).

A restrição de opções de lazer denuncia uma situação precária dessas comunidades e a invisibilização das mesmas na sociedade. A existência de outras opções poderia interferir na frequência de consumo. Evidencia também como as situações de classe social podem estar relacionadas com o uso, haja vista ser o modo de diversão acessível para os mesmos, ainda que precisem ter gastos financeiros com a bebida, esses são menores do que ir à cidade buscar outras formas de lazer e desenvolver meios de diversão nas próprias comunidades. Destacamos também a localização geográfica das comunidades, como um fator que dificulta o acesso dos jovens a possibilidades que a área urbana oferece. E a discriminação que os

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 493-504, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14133120515

jovens afirmaram sofrer quando vão à cidade por serem negros e quilombolas.

É discutido por Cardoso, Melo e Cesar (2015) que a população negra é a que ocupa os piores cargos no mercado de trabalho. Residem, geralmente, em áreas com ausência ou baixa disponibilidade de serviços de infraestrutura básica e sofrem maiores restrições no acesso aos serviços de saúde e educação que quando ofertados são de menor qualidade e pouca resolutividade.

Jurema Werneck (2014) chama atenção para o cenário de desvantagens e subordinações que o racismo patriarcal produz e que as mulheres negras estão sujeitas. A autora aborda as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no que se refere às esferas da educação, do trabalho e das várias violências sofridas. E também chama atenção para a capacidade de agenciamento para a superação de barreiras que algumas mulheres negras têm se engajado na luta pela transformação social.

As desvantagens socioeconômicas, as relações de gênero, as questões raciais associadas a fatores individuais aumentam a probabilidade de início precoce do consumo de bebidas alcoólicas e de mudanças do padrão de consumo do álcool, bem como de iniciação ao consumo de outras substâncias psicoativas. Isso porque o álcool e as outras drogas são usadas com diferentes finalidades (Cardoso, Cesar & Melo, 2015). Conforme é possível observar nas discussões que estamos abordando neste estudo.

Encontramos jovens que consideram que a bebida proporcionou mudanças positivas em suas vidas como podemos observar a seguir:

> Melhorou um bocado minha vida depois que eu comecei a beber (risos) porque antes eu só ficava em casa, aí depois que eu comecei a beber, nós saí, vamos pra uma festa, pro bar, se diverte, ficou mais animada minha vida, pra mim é bom (Deka, 24 anos, F, casada).

Esse relato da vida ter mudado para melhor depois do uso de álcool é algo mais presente nos discursos das jovens, por mais que os jovens digam que beber é bom, que traz alegria, que se divertem, mas quando algumas jovens se referem às mudanças é como se o álcool funcionasse como um elemento favorecedor a saída do privado para o público.

Cavariani et al. (2012) ao realizarem uma revisão da literatura sobre o tema em discussão observaram que o uso de álcool acontece de modo diferenciado entre homens e mulheres, pois o uso de bebidas pelas mulheres ainda é julgado de forma negativa e mais severa. Embora, Cavariani et al. (2012) perceberam também que isso tem sido transformado, principalmente entre as mulheres jovens, devido às posições sociais que essas têm ocupado, trabalhando fora de casa e exercendo diversas funções.

Nas comunidades estudadas percebemos que existe uma diferença na percepção das jovens em relação às práticas de consumo realizadas entre homens e mulheres jovens, principalmente no discurso dos homens jovens quando o consumo de álcool é realizado pelas mulheres. O uso realizado por essas é aceito com restrições. Porque nos parece que, para alguns jovens, a questão não é as mulheres beberem, mas o lugar em que o uso de álcool é feito. Não acham "certo" mulher estar em bar bebendo. Vimos também que algumas mulheres, as que não fazem uso, não consideram que seja um comportamento adequado para as mesmas, que seja algo correto as mulheres frequentarem os bares.

No relato a seguir o jovem é casado, faz uso de álcool, mas quando se refere a sua companheira afirma:

> Não, quero mulher minha no bar não, a mulher tem que ficar em casa, né lugar de mulher o bar não, cheio de homem. Eu não acho muito certo não mulher tá em bar bebendo. Porque os homens é normal né, aqui todo mundo bebe, trabalha e depois vai se divertir no bar (Tedros, M, 22 anos).

Em uma pesquisa realizada com os jovens em um munícipio da Zona da Mata de Pernambuco, Alves e Cantarelli (2010) encontraram nos discursos dos participantes, que o casamento representa uma significativa mudança na vida dos homens, pois há o aumento da responsabilidade, principalmente financeira, e uma diminuição na liberdade de ir e vir (precisam ficar mais caseiros).

*DOI:*10.11600/1692715x.14133120515

Nas comunidades quilombolas temos observado que no que diz respeito à liberdade do homem de ir e vir, isso não é muito afetado com o casamento, como pôde ser visto no relato acima, o jovem é casado e afirma que não quer sua mulher no bar, mas os homens podem frequentar os bares e fazer uso de álcool onde querem. Percebemos assim, o quanto as desigualdades de gênero se potencializam nas práticas cotidianas. Podendo, inclusive as mulheres sofrerem violência caso não sigam os códigos de moralidade vigentes nas comunidades, a exemplo de ser casada e ir para os bares.

Esse posicionamento do jovem casado, que existem comportamentos para a mulher e para o homem diferenciados, também foi encontrado entre os jovens solteiros, como pode ser visto neste relato: "Já é feio um homem beber, e uma mulher, aí assim já é mal falada, aí você vê uma mulher bêbada assim como eu mesmo já vi, o que vão pensar dela" (Yerodin, M, 22 anos).

Essas questões remetem ainda ao fato de que algumas mulheres sempre fizeram uso de álcool na esfera privada justamente para não serem estigmatizadas e sofrerem violência por apresentarem alguns comportamentos em público. Prática que segundo o estudo realizado por Silva (2013) durante muitos anos ficou "escondida" no espaço do lar e que dependendo de como era realizado não produzia incômodos.

Na pesquisa realizada por Monteiro et al. (2011) algumas mulheres relataram que preferiam beber em família ou sozinhas, demostrando uma preocupação quanto à exposição social e preservação da autoimagem. Evitando assim, as críticas e julgamentos da comunidade.

Os julgamentos e as consequências que recaem sobre as mulheres usuárias de álcool em alguns contextos e dependendo também da posição que a mulher ocupe neste, ainda são muito presentes, conforme podemos observar nos relato abaixo o que um jovem afirmou: "Se fosse irmã minha eu não deixava não, porque uma moça que bebe, fica bêbada no chão, aí os meninos se aproveita, no outro dia saí à fama dela, porque os homem engravida não tem nada não" (Ayubu, M, 19 anos).

Além da reprovação ao uso de álcool realizado pelas mulheres, o jovem apresenta o posicionamento machista presente nas comunidades, através da manutenção de uma cultura androcêntrica que constrói papéis diferenciados para homens e mulheres, em que o homem tem autoridade sobre a mulher e a família.

6. Considerações finais

Observamos que os significados atribuídos ao uso de álcool são diversos e estão relacionados com as experiências dos jovens e os efeitos dos marcadores sociais, gênero, classe, raça/etnia na constituição dos mesmos. Assim vimos jovens que fazem uso para enfrentar situações difíceis de trabalho, outros para lidar com estados emocionais desagradáveis. Há aqueles que para se divertir em encontro com os amigos devido às poucas possibilidades de diversão, entre outros.

Os jovens fazem uso de álcool em casa, nos bares nas comunidades, na área urbana (periferia) de Garanhuns, sozinhos, acompanhados pelos familiares e amigos, em diferentes momentos: festas, jogos, trabalho. Não negamos os aspectos culturais que circunstanciam o uso de álcool entre os jovens das comunidades estudadas. Por outro lado, consideramos que uma compreensão cultural separada de uma análise sobre seus efeitos sociais pode contribuir para a reificação das desigualdades que têm marcado a existência dos quilombolas.

O uso de álcool é uma prática cultural nas comunidades, mas não deixa de ser preocupante quando tomada como justificativa para a desassistência ou assistência moralista e autoritária a essa população, o que tem repercussão para a execução de projetos coletivos e individuais dos quilombolas.

A compreensão sobre o uso de álcool por jovens, em geral, tem favorecido programas preventivistas e moralizantes como forma de enfrentamento aos "perigos" dessa relação (juventude/álcool). Não se pode pensar em prevenção ao uso abusivo de álcool sem considerar o contexto no qual os jovens estão imersos, e para os quilombolas, em especial,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 493-504, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14133120515

a análise interseccional contribuiu para visualizarmos suas condições de existência marcadas pela ausência de atividades diversificadas de lazer, dificuldade em arranjar emprego, o preconceito sofrido por serem negros e/ou quilombolas, por morarem na área rural, em comunidades que são estigmatizadas, enfim, situações que repercutem no uso de álcool, e que revelam a importância de vários fatores estarem presentes nos programas de prevenção e promoção de saúde.

Buscamos com este estudo contribuir a construção de estratégias de assistência aos usuários de álcool e outras drogas, na elaboração e condução de um cuidado mais direcionado, abordando as necessidades dos usuários.

Outra questão que consideramos importante chamar atenção é que o uso de álcool durante muito tempo esteve obscurecido entre as mulheres e em alguns contextos ainda permanece, visto este ser considerado um comportamento masculino. No presente estudo observamos que muitas jovens fazem uso de álcool, algumas alegando que a vida inclusive melhorou depois do início do uso. Mas vimos também o quanto às mulheres que fazem uso são estigmatizadas nas comunidades, podendo sofrer violência de todos os tipos por apresentarem essa prática. Aqui consideramos uma das limitações do presente estudo, pois não chegamos a refletir junto as jovens o que faz com que essas façam uso de álcool nos bares, mesmo sabendo todas as consequências a que estão sujeitas, entre outras experiências silenciadas que o estudo não deu conta de visibilizar.

Consideramos que pesquisas que abordem o uso de álcool entre as mulheres são relevantes para compreender como acontecem as práticas de consumo entre as mesmas, quais os fatores relacionados, no intuito de contribuir a qualidade de vida dessas, uma vez que as condições culturais, socioeconômicas e de gêneros fazem parte da constituição do ser mulher.

Ressaltamos também a importância de estudos sobre a temática abordada serem desenvolvidos em comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas para que possamos ter dados para subsidiar novas pesquisas e a atuação prática de profissionais de diversas áreas do conhecimento, pois uma das limitações também do presente estudo, foi o pequeno quantitativo de produções científicas abordando a realidade dos jovens quilombolas e o uso de álcool para dialogar com nossos dados.

Referências

Almeida, S. R. G. (2013). Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalternidade. *Estudos Feministas, 21 (2), pp. 689-700*. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n2/19.pdf. *Doi.org/10.1590/S0104-026X2013000200019.*

Alves, M. de F. P. & Cantarelli, J. (2010). Ser um homem de respeito: masculinidade, sexualidade e relações de gênero na perspectiva de homens rurais de um município da Zona da Mata pernambucana. P. Scott & R. Cordeiro (orgs.) *Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas*, (pp. 301-320). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Cardoso, L. G. V., Melo, A. P. S. & Cesar, C. C. (2015). Prevalência do consumo moderado e excessivo de álcool e fatores associados entre residentes de comunidades Quilombolas de Vitória da conquista, Bahia, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva, 20 (3), pp. 809-820.* Recuperado de http://www.scielosp.org/pdf/csc/v20n3/1413-8123-csc-20-03-00809.pdf. *Doi.org/10.1590/1413-81232015203.12702014.*

Cavariani, M. B., de Oliveira, J. B., Kerr-Corrêa, F. & Lima, M. C. P. (2012). Expectativas positivas com o uso de álcool e o beber se embriagando: diferenças de gênero em estudo do Projeto Genacis, São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública, 28 (7), pp. 1394-1404.* Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/csp/v28n7/17.pdf. *Doi.org/10.1590/S0102-311X2012000700017.*

Fachini, A. & Furtado, E. F. (2012). Diferenças de gênero sobre expectativas do uso de álcool. *Rev Psiquiatr Clín, 39* (2), pp. 68-73. *Doi.org/10.1590/S0101-60832012000200005.* Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rpc/v39n2/05.pdf.

Fernandes, S. L. & Julia, M. (2013). Políticas públicas quilombolas e produções identitárias: percursos históricos e conflitos

políticos. Em J. F. Leite & M. Dimenstein (orgs.) *Psicologia em contextos rurais,* (pp. 357-384). Natal: Edufrn.

Guimarães, C. M. (2005). Os quilombos, à noite e a aguardente nas Minas coloniais. Em R. P. Venâncio & H. Carneiro (orgs.) *Álcool e drogas na história do Brasil,* (pp. 93-122). São Paulo/Alameda/Belo Horizonte: PUC Minas.

Leite, J. F., Macedo, J. P. S., Dimenstein, M. & Dantas, C. (2013). A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. Em J. F. Leite & M. Dimenstein (orgs.) *Psicologia em contextos rurais,* (pp. 27-56) Natal: Edufrn.

Lima, C. B. (2014). Juventude e políticas públicas: entre proibições, trabalho sub-remunerado e novas práticas de sociabilidade. *Mediações-Revista de Ciências Sociais, 19* (1), pp. 317-336. *Doi: 10.5433/2176-6665.2014v19n1p317.* Recuperado de: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/19868.

Mayorga, C. & Pinto, G. P. (2013). Juventudes: a pluralização da experiência ou a invisibilidade das relações de poder? Em J. de A. Menezes, M. R. Costa & T. C. dos S. de Araújo (orgs.) *Territórios interculturais de juventude,* (pp. 101-114). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Monteiro, C. F. de S., Dourado, G. de O. L., Graça Junior, C. A. G. & Freire, A. K. N. (2011). Relatos de mulheres em uso prejudicial de bebidas alcoólicas. *Esc Anna Nery, 15* (3), pp. 567-572. *Doi.org/10.1590/S1414-81452011000300018.* Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/ean/v15n3/a18v15n3.pdf

Oliveira Jr., O. de & Prado, M. A. M. (2013). A categoria juventude em contextos rurais: o dilema da migração. Em Leite, J. F. & M. Dimenstein (orgs.) *Psicologia em contextos rurais,* (p. 57-88). Natal: Edufrn.

Rodrigo, M. L. J. & Ordaz, R. G. (2012). Género y usos de drogas: dimensiones de análisis e intersección com otros ejes de desigualdad. Recuperado de: http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23236.

Silva, T. D. (2013). Panorama Social da população negra. Em T. D. Silva & F. L. Goes (orgs.) *Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes,* (p.13-30). Brasília: Ipea.

Silva, P. P. C., Santos, A. R. M., Silva, E. A. P. C., Leonidio, A. C. R., Araújo, B. M. R. & Freitas, C. M. S. M. (2014). Práticas corporais e uso de álcool e drogas: vivenciando emoções. *Revista Brasileira de Ciência E Movimento, 22 (2), pp. 141-147.10.18511/0103-1716/rbcm.v22n2p141-147.* Recuperado de: http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewArticle/4343

Silveira, R. da S. & Nardi, H. C. (2014). Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. *Psicologia & Sociedade,* 26, pp.14-24. *Doi.org/10.1590/S0102-71822014000500003.* Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/03.pdf.

Secretaria Nacional de Juventude-SNJ (2013). *Políticas públicas de juventude.* Recuperado de: http://www.juventude.gov.br/documentos/cartilha-politicas-publicas.

Soares, S. K. N. F., Jesus, P. de & Silva, M. P. G. (2010). *Anseios de Jovens Rurais face à Permanência no Campo.* VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural. Porto de Galinhas, Brasil.

Trad, L. A. B. (2012). Trabalho de campo, narrativa e produção de conhecimento na pesquisa etnográfica contemporânea: subsídios ao campo da saúde. *CIen Saude Colet, 17 (3), pp. 3 15.* Recuperado de: http://www.scielosp.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a08.

Werneck, J. (2014). Intersecções de raça/etnia, gênero e classe: faces cotidianas e teóricas. Em G. de O. Assis, L. S. Minella & S. B. Funck (orgs.) *Entrelugares e mobilidades,* (pp. 319-328). Tubarão: Copiart.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 493-504, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14133120515

Referencia para citar este artículo: Blandón-Hincapié, A. I. & López-Serna, L. M. (2016). Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 505-517.

Comprensiones sobre pareja en la actualidad: Jóvenes en busca de estabilidad*

Aleida Isabel Blandón-Hincapié*
Psicóloga ESE San Rafael, Colombia.

Lina María López-Serna**
Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en agosto 27 de 2014; artículo aceptado en octubre 27 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Objetivo: Construir una aproximación comprensiva de la relación de pareja antes de la convivencia, a partir de los significados y formas de configurarse en la actualidad en jóvenes de 18 a 25 años de edad. Método: fenomenológico hermenéutico; se realizaron entrevistas a profundidad. Resultados: aparecen configuraciones de pareja en la actualidad como "amigos con derecho", "amigovios", "parche", "relaciones sexuales", "relaciones virtuales", frente a relaciones con compromiso, amor, confianza y construcción de intimidad. Conclusión: Existen nuevas maneras de crear y estar en pareja soportadas por las características de incertidumbre y transitoriedad constantes y de individualidad, pero los jóvenes continúan hacia la búsqueda de lazos sólidos y estables que los vincule de nuevo con la posibilidad de construir futuro y proyecciones, lo cual deviene en bienestar y en salud.*

Palabra clave: juventud, psicología del adolescente, cultura contemporánea (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras claves autores: relación de pareja, trasformaciones, permanencias, estabilidad.

Understandings about couples today: Youth in search of stability

• ***Abstract (analytical):*** *Objective: To develop a comprehensive picture of the relationships of couples before they live together, based on the meanings and forms of configuration for young 18 to 25 years old. Method: A phenomenological hermeneutic approach was used and in-depth interviews were conducted. Results: new configurations of couples have appeared that include "friends with rights", "parche", "sexual relations" and "virtual relations" in relations that involve love, trust and the construction of intimacy. Conclusion: While there are now new ways to create and be in a couple that reflect the characteristics of uncertainty, constant transience and individuality, young people continue to search for strong and stable ties that link them with the possibility of building future and projections that contribute to their wellbeing and health.*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** surge de la tesis de maestría "*Aproximación comprensiva de la relación de pareja antes de la convivencia, a partir de los significados y formas de configurarse en la actualidad en jóvenes de 18 a 25 años de edad del Municipio de Andes*", realizada por Aleida Isabel Blandón para obtener el título de Magíster en Terapia Familiar y de Pareja de la Universidad de Antioquia. Se llevó a cabo entre agosto de 2012 y mayo de 2014. Área: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Psicóloga y Magister en Terapia Familiar y de Pareja de la Universidad de Antioquia. Especialista en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: alisbli@yahoo.es

*** Comunicadora Social y Especialista en Terapia Familiar de la Universidad de Antioquia. Profesional en Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: linamlopez@yahoo.com

Key words: youth, adolescent psychology, culture contemporary (the Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words authors: relationship, transformations, permanencies, stability.

Compreensões sobre casais na atualidade: Jovens em busca de estabilidade

• ***Resumo (analítico):*** *Objetivo: Construir uma aproximação compreensiva do relacionamento de casais antes da convivência, a partir dos significados e formas de se configurar na atualidade em jovens de 18 a 25 anos de idade. Método: fenomenológico hermenêutico; realizaram-se entrevistas em profundidade. Resultados: apareceram configurações de casal na atualidade como "amigos com benefícios", "rolos" "ficantes", "relações sexuais", "relações virtuais", frente a relações com compromisso, amor, confiança e construção de intimidade. Conclusão: Existem novas maneiras de criar e estar em um relacionamento suportadas pelas características de incerteza e transitoriedade constantes e de individualidade, mas os jovens continuam na busca de laços sólidos e estáveis que os vincule de novo à possibilidade de construir futuro e projeções, o qual decorre em bem-estar e saúde.*

Palavras-chave: juventude, psicologia do adolescente, cultura contemporânea (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: relacionamento de casal, transformações, permanências, estabilidade.

1. Introducción

"A partir del nacimiento, nuestra vida será […] una sucesión de experiencias, relaciones, vínculos y conexiones que darán cuenta de una historia personal de permanente interacción, con el mundo, con los otros […]" (Rodríguez, 2004, pp. 3-4). En tal sentido, existe un amplio espectro de relaciones que se configuran en el transcurso de la vida de las personas, entre los cuales está la relación de pareja, que permite que las personas ofrezcan y reciban valoración intelectual, emocional y física (Cervantes, 2011). Para De la Espriella (2008), este vínculo es significativo, supone una estabilidad temporal, consensos, características definitorias y proyecciones futuras y según Díaz-Morfa (1998), la relación de pareja es, "relación prolongada en el tiempo, […] capaz de poder soportar e intentar superar el conflicto […] La pareja se diferencia de la relación breve que sólo busca la satisfacción inmediata […]"

Podría plantearse, que en cada época de la historia la cultura adquiere características que influyen en el establecimiento y mantenimiento de los vínculos de pareja. Según Fernández:

La dinámica modernizadora, impulsada por una parte, por la sociedad política y por la otra, por una sociedad civil que se reproduce, mantiene inercias e introduce cambios contrastantes de manera más bien informal […] dan lugar a rupturas de valores y producen anomia […] en las nuevas generaciones, pero a su vez proponen nuevas formas de relacionarse (2004, p. 12).

La pregunta por la pareja es una constante en el tiempo y tanto para jóvenes de la contemporaneidad como para los de otras épocas es central y estructurante (Tobón, Vega & Cuervo, 2012).

Al revisar estudios realizados en Latinoamérica y específicamente en Colombia y Antioquia, sobre las variables relación de pareja en la actualidad vinculada a la etapa de la juventud, se encuentra que las investigaciones están focalizadas en aspectos como embarazo en la adolescencia, violencia de pareja, consumo de sustancias psicoactivas y pareja.

Vargas y Barrera (2002), realizan en Bogotá la investigación "Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: Una revisión". En la cual hacen análisis sobre la iniciación romántica y sexual en relación a los contextos individual, familiar y social de los adolescentes y ponen énfasis en el papel que juegan los padres en el desarrollo de hijos autónomos frente a su grupo de pares.

*DOI:*10.11600/1692715x.14134271014

Estrada (2010), plantea en la investigación "Relaciones familiares actuales y aspiraciones frente a la construcción de familia en los jóvenes de Medellín", que la manera en que los jóvenes llevan a cabo la socialización y la asimilación de los cambios de la modernidad está directamente relacionada con la familia y la forma como ésta los educa en la actualidad. Asimismo, que las expectativas que tienen los jóvenes de conformar pareja, está influenciada por las experiencias de identificación con las familias de origen.

Sánchez, Gutiérrez, Herrera, Ballesteros, Izzedin & Gómez (2011) realizó el estudio "Representaciones sociales del noviazgo en adolescentes escolarizados de estratos socioeconómicos bajo, medio y alto de la ciudad de Bogotá" la cual se enfoca sobre las diferentes formas como se representa el noviazgo en adolescentes, con perspectiva de género. Los estudios antes mencionados si bien se acercan a la dimensión de la comprensión de pareja en la actualidad, por su especificidad en un aspecto de la relación de pareja, no permiten tener una visión más amplia de este ámbito de la vida humana en la época actual.

Otro estudio titulado "Características de la construcción de vínculo afectivo de pareja en la juventud en la ciudad de Medellín", caso comparativo entre jóvenes de dos generaciones diferentes, que permite ver las trasformaciones y permanencias en el vínculo afectivo de pareja a través del tiempo. Dicho estudio, si bien aporta a la compresión de la temática, realiza una caracterización de variables intervinientes en la relación afectiva (Tobón et al., 2012).

Lo que lleva a preguntarse por la configuración de la relación de pareja en la actualidad a partir de los significados que los jóvenes le dan al vínculo amoroso, así como por las formas de relación de pareja emergentes en la contemporaneidad, construyendo una aproximación comprensiva de la pareja actual: cómo se gestan, conforman, establecen y se sostienen las relaciones de pareja antes de la convivencia en la actualidad; identificando trasformaciones o permanencias, en relación a lo que sucedía en la modernidad y antes ella.

2. Método

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo a través de la fenomenología hermenéutica como método. La cual se asume como:

> […] una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano. El lenguaje se convierte así en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida humana (Sandoval, 1996, cd. room).

Esta vía de construcción de conocimiento permitió el acercamiento a la experiencia humana sobre relación de pareja que tienen los jóvenes del municipio de Andes, desde una perspectiva de comprensión subjetiva, a través de la interacción que tiene el investigador consigo mismo y con los participantes, mediatizada por el lenguaje e inscrita en un contexto temporo-espacial específico, permitiendo la construcción de conocimiento no absoluto sino relativo a los sujetos, su contexto y sus sentires, que emerge de la fusión de horizontes investigador-participantes.

Partiendo de esta perspectiva metodológica, realizando una revisión de antecedentes sobre el tema y teniendo presentes los objetivos de la investigación, se construyeron las siguientes categorías que guiaron el proceso de generación de la información: a) Gestación, vivencias y permanencia en la Relación de Pareja; b) Transformaciones y permanencias en torno a la manera en que se configuran las relaciones de pareja**.**

La búsqueda de significados se llevó a cabo a través de 8 entrevistas en profundidad utilizadas como técnica. Las personas que compartieron sus experiencias vividas en pareja fueron 6 jóvenes (3 hombres y 3 mujeres) entre los 18 y 25 años de edad que viven en el Municipio de Andes, que en el momento tenían una relación de pareja heterosexual, antes de la convivencia sin importar el tiempo que llevasen en ella y no habían convivido en épocas anteriores con otras personas, los cuales fueron invitados a participar a través de terceros.

*DOI:*10.11600/1692715x.14134271014

Los relatos emergentes en las entrevistas a profundidad fueron grabados en audio, previo consentimiento de los participantes y luego se transcribieron para dar inicio al proceso de análisis, realizado por medio de la lectura de narrativas. Se tomaron los relatos de cada entrevista y se llevaron al Atlas Ti, utilizado como herramienta para favorecer el análisis de manera que pudieran emerger los significados que los jóvenes tienen sobre pareja, los cuales se organizaron por medio de códigos que luego devinieron en categorías analíticas.

Surgieron en primera instancia ciento noventa y ocho códigos (198), que fueron reunidos por medio de mapas de relaciones, originando nueve (9) categorías descriptivas, de las cuales surgieron, tres (3) categorías analíticas: a) Nacimiento, construcción y permanencia de la relación de pareja; b) Trasformaciones y permanencias en torno a la manera en que nombran las relaciones de pareja; c) Relación de pareja como construcción de otro mundo.

3. Resultados

Nacimiento, construcción y permanencia de la relación de pareja

Los jóvenes hacen referencia a los cimientos de sus relaciones de pareja, expresando que se dio por medio del cortejo, a través de una amistad, o fue surgiendo en la medida que se iba vivenciando situaciones de cercanía. Así, el cortejo es referido como lo mejor de una relación, tanto hombres como mujeres expresan experiencias de agrado, que tienen que ver con la expectativa que se genera en el que está conquistando, con el reto que comporta conseguir que esa otra persona fije su atención en él o en ella.

> *para mí lo mejor ha sido como la conquista, cuando le dicen a uno como está de linda, como huele de rico, la vi pasar y me quede mirándola, me desperté y lo primero en lo que pensé fue en usted, esa parte del verbo que le echan a uno para conquistar (Mujer, 19 años).*

Para Cyrulnik (2005), en un acto se seducción se despliegan los sentidos, como lenguaje semiológico del cuerpo, que sin necesidad de palabras trasmiten la emoción sentida. Esta dimensión sensorial tiene transformaciones en la actualidad sobre la forma en que se lleva a cabo, según los jóvenes más libre e informal que antes, más corta y tanto hombres como mujeres lo hacen.

Pero el cortejo no es la única manera para iniciar una relación, existen las amistades que trascienden a vínculos amorosos, que sin pretender al inicio tener algo con esta persona, la amistad, el compartir, el conocer al otro como alguien confiable, compatible, permite el surgimiento de un sentimiento, una atracción que deviene en relación de noviazgo.

> *empezamos a ser amigos muy íntimos, él me contaba sus cosas yo le contaba las mías, hasta que un día yo no sé, empezamos a gustarnos, esa química, lo bonito que empieza a salir cuando uno se conoce con alguien y él me dijo que si íbamos a ser novios y yo le dije que sí. Pero fue como una amistad de 5 meses (Mujer, 21 años).*

La amistad es un vínculo afectivo que va posibilitando el establecimiento de una relación de pareja, los jóvenes dan relevancia a algunas características que se viven con intensidad en el noviazgo como “el afecto, el amor benevolente, la confidencialidad, la participación en ideales comunes todo ello podrá dar cuerpo a una relación de amistad” (Domínguez, s. f., p. 4). Estos componentes de la amistad van tomando auge a la hora de buscar o establecer pareja, se convierten en atractivos en el plano del acercamiento hacia lo que el otro es y puede dar en una relación, hacia la intimidad y proximidad que se puede generar con dichas características.

Es importante conectar esta alusión de amistad antes de la relación de pareja, con otra significación que dan los jóvenes, y es que la relación fue surgiendo a medida que se tenían interacciones de cercanía, sin lograr definir momentos exactos de inicio de la relación.

> *Pero con él no fue así, es más ni me llamaba la atención, de que me puse a pensar tener algo con esa persona, no, nunca, jamás, es que, no sé en qué*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 505-517, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14134271014

momento se dieron las cosas (Mujer, 19 años).

Estas tres maneras en que se inician las relaciones según los jóvenes de esta investigación, está enmarcada en la pluralidad, no existe una única manera de acercarse al otro para establecer la relación, como diría Chaumier (2006) "Lo que caracteriza las nuevas formas de pareja es precisamente su pluralidad […] Se permite amar de forma distinta, según las edades, los periodos de la vida, los compañeros, los caracteres" (p. 261).

Luego de la fase de acercamiento, inicia la constitución de la pareja, para la cual se presentan elementos como la adaptación, la intimidad, la confianza y las vivencias cotidianas que se comparten. La adaptación es expresada como una experiencia difícil porque hay diferencias entre los miembros de la pareja que se tornan complejas dentro de la interacción, como los temperamentos, las maneras de ver las cosas, las expectativas que cada uno espera de la relación y del otro y los gustos.

una relación de pareja es algo muy complicado, es muy difícil uno adaptarse o que alguien se adapte a los gustos de uno, al temperamento o las cosas que a uno le llamen más la atención y a la otra persona, no?, pero eso también hace que uno en la relación tenga varias cosas, de qué hablar o qué hacer, porque a mí no me puede gustar algo, pero puedo aprender de ella (Mujer, 21 años).

Aunque genere malestar, también se asume como una posibilidad de aprendizaje, que permite el descubrimiento mutuo y la riqueza de la relación. En palabras de Bucay (2010) "Las semejanzas llevan a que nos podamos juntar. Las diferencias permiten que nos sirva estar juntos" (p.28). La constitución de la relación, requiere de un reconocimiento mutuo, del despliegue de estrategias para poder reconciliar esos dos mundos que se unen para crear un tercero.

La adaptación al otro y al nuevo mundo, podría considerarse como un proceso que conjuga el conocimiento del otro, la construcción de la confianza y de la intimidad, en el cual hay costes energéticos y emocionales por el esfuerzo que requiere el compromiso de generar un estado de bienestar para los dos, "[…] la tarea de los miembros de esa pareja, es desarrollar consciente e inconscientemente un sistema de trabajo mutuo que les permita funcionar de manera confortable […]" Velasco (2007, citado en Eguiluz, 2007, p. 99).

La intimidad se connota como algo bonito, una parte de la relación que permite el disfrute no sólo desde el contacto sexual, sino desde el compartir, cualquier situación del cotidiano se torna agradable, además permite que surja el amor. Intimidad y confianza se entrelazan, "Para que tengamos intimidad, es imprescindible que me quieras, que confíes en mí y que te guste" (Bucay, 2010, p. 28).

pero ha habido momentos en los que uno simplemente quiere estar con esa persona, en los que uno disfruta el aroma, tenerla de la mano, compartir un café, dormir juntos sin necesidad de tener ninguna relación, ver una película juntos; esa es la parte más bonita de las relaciones, cositas o detalles como esos son los que realmente despiertan el amor (Hombre, 24 años).

A diferencia de la relaciones de convivencia, las relaciones de noviazgo se vivencian en el tiempo libre de los miembros de la diada, en esos espacios que se generan para compartir lo que ellos creen les aporta, les beneficia y les trae disfrute a ambos, el uso de esos espacios libres o concertados en pareja para compartir, hace parte de ese proceso de adaptación, porque requieren de la concertación para hacer que en dichos espacios confluyan las necesidades e intereses individuales y diádicos (Acevedo & Restrepo, 2010).

La pareja, en palabras de Díaz-Morfa (1998) es diferente a las relaciones cortas que buscan sólo satisfacción rápida, debe ser un vínculo prolongado que pasa y supera las dificultades que se presentan a lo largo de su existencia. De los relatos de los jóvenes se extraen vivencias que les ha permitido sostenerse como pareja en el tiempo. En primera instancia la conciencia de finitud y vulnerabilidad de la misma, "*porque las relación ninguna es perfecta, todas las relaciones tienen que tener problemas"* ello permite que quienes la conforman se interesen en buscar alternativas a los momentos de crisis.

las hablamos porque yo le dije y él también me dijo que era muy importante las cosas que no nos gustaban, que si nos gustaban, que quisiéramos hacer, fue una conversación muy llenadora. Porque nos ayudó a saber lo que a él no le gusta de uno. Y a mí saber lo que no me gusta y tratar de hacer cosas que a los dos nos gustan […] (Mujer, 21 años).

Transformaciones y permanencias en torno a la manera en que se nombran las relaciones de pareja

El noviazgo es significado por los jóvenes en términos de compromiso, confianza y transcendencia en el tiempo. Una relación de poco tiempo, no sería un noviazgo, además no posibilitaría el desarrollo de interacciones, sentimientos y emociones que generen intimidad. "[…] el noviazgo representa una oportunidad de conocer a la otra persona y reafirmar la propia identidad y autoestima así como la satisfacción de diversas funciones socio-afectivas como conocerse, pasarla bien, disfrutar […] enamorarse, platicar, compartir alegrías y sufrimientos" (Rojas, 2013, p. 125)

usted tiene un novio de 20 días y no le va a decir sus problemas, él va a decir que usted está bien, vamos a salir y salimos, nos damos los picos. Mientras que ya con el novio, si usted tiene problemas, empieza a ver que nada es perfecto, que estoy enferma, tengo problemas, necesito plata (Mujer 19 años).

Lo anterior, expone el noviazgo como una permanencia en la manera en que se configuran y nombran las relaciones de pareja en la actualidad, sin embargo se introducen trasformaciones en la forma en que se concibe y se vivencia, como: construcción de intimidad, de confianza, interdependencia y apoyo mutuo, además espacio para la generación de sentimientos, emociones y autonomía para que los miembros de la pareja determinen la manera en que ésta se establezca.

Bauman (2005) refiere que los límites de las relaciones interpersonales ya no son tan claras, se diluyen, se tornan relativas, en virtud de lo que cada persona desea o quiere dar al otro, en esa medida el compromiso, la duración y el apoyo al otro dependen de ello. Sin embargo, cuando los jóvenes hablan de noviazgo se refieren a relaciones con trascendencia que generan seguridad.

En contraste con lo anterior, "amigos especiales", "amigos con derechos", "parche", "amigovios", "relaciones virtuales" y "relaciones sexuales", podrían ser consideradas maneras emergentes de nombrar la relación y estar en pareja. Caracterizadas por el compartir tiempo, contacto físico, direccionarse hacía el disfrute, con pedidos de fidelidad, pero sin compromiso de respeto o lealtad hacia el otro, y sin construcción de confianza o intimidad. Pueden incluirse dentro de las denominadas relaciones "frees", consideradas informales y libres de compromiso, "En la actualidad, los jóvenes llaman a las relaciones informales como amigovios o free […] se describen como una opción de tener varias parejas o tener relaciones a corto plazo o esporádicas" (Vizzuetth, García & Guzmán, 2010, p. 224).

comenzaba a salir con la niña y ya después de cierto tiempo ella le dice a uno, vamos a ser novios o qué vamos a ser?, entonces uno, pues miremos a ver si quiere ser mi novia o si vamos a ser amigos o amigovios o nos parchamos cuando nos veamos. Y muchas le aceptaban a uno condiciones, no seamos novios, seamos amigos y con derecho (Hombre, 24 años).

Amigovios, parche o amigos con derecho; todas denotan que hay derechos sobre el otro, se puede acceder a su compañía, a las interacciones físicas cuando se desee y de ese modo abandonarlas o cambiarlas por las que se ofrezcan en otra relación. Este tipo de relaciones combinan, amistad con afecto y cercanía física representada en abrazos, besos, caricias, sin comprometerse abiertamente con el otro, ni ante el círculo social.

Dentro de este grupo están las "relaciones sexuales", que se caracterizan según los jóvenes, por encuentros eróticos donde no hay implicación afectiva, compromiso, expectativas a futuro; el objetivo es el disfrute, la pasión. Podría plantearse que el requisito para que se

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 505-517, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14134271014

dé es la atracción física entre ambas partes, y el acuerdo de que sólo es un vínculo sexual, que tiene carácter de clandestinidad.

> *las relaciones sexuales son muy básicas, simplemente buscan la manera de encontrarse para tener una relación sexual. No hace falta saber cómo está la otra persona, si amaneció aliviada, si está bien, si está contenta, si esta aburrida, ahora con los teléfonos es simplemente esperar una llamada (Hombre 24 años).*

Las llamadas "relaciones sexuales", son un vínculo que debe dejar de lado el sentimiento para no generar expectativas falsas o esperanza de que la relación trascienda a otro nivel de interacción, o de evolución en donde además de la pasión se conjugue la intimidad y el compromiso. Esta concepción de relación sexual podría asemejarse a lo que Chaumier (2006) nombra "amor sin expectativas", en el cual hay encuentros corporales que dan vitalidad, y pasión, pero sin continuidad, es saber disfrutar de esos instantes sin expectativa de que transciendan.

En línea con las maneras de estar en pareja emergentes en la contemporaneidad están "las relaciones virtuales". Vínculos que generan bienestar y placer y que tienen unas características peculiares que las hacen atrayentes como: la no limitación del tiempo compartido, relevancia de la palabra escrita como algo que perdura y que puede releerse y reinterpretarse, continuidad en los encuentros, se vuelve algo habitual y necesario estar en conexión con ese otro a través del mundo virtual.

> *En el chat, cada que tienes un momento disponible, buscas la oportunidad de escribirle a esa persona, con la novia que tuve fue así, tuve la oportunidad de hablar con ella dos o tres veces personalmente y después de eso empezamos fue a escribirnos por el chat y es un tanto más valioso que el hablar, porque el hecho que este escrito significa que ahí queda, que tienes la posibilidad de releerlo textualmente, para entenderlo de una mejor forma. Entonces se vuelve un tanto poetizante, porque las palabras han de ser muy bien contextualizadas, deben ser siempre adecuadas dependiendo las personas, y en otros momentos un tanto bruscas (Hombre 24 años).*

Las relaciones iniciadas y mantenidas por medios virtuales pueden ser perdurables en el tiempo, trascienden y crean lazos de compromiso como el noviazgo. Permiten expresar sentimientos o pensamientos de una manera que le agrade al otro, el joven hace alusión a que lo escrito en un chat para alguien, puede tornarse poético, dando una dimensión más humana a este tipo de vínculos. Se trae a colación el termino humanización, porque a partir del paradigma moderno, se satanizan las interacciones juveniles posmodernas, es decir, anclados en unas maneras de ver el mundo, de reducirlo a un deber ser, lo que fluye ahora como diferente y no estático es contraproducente. Maffesoli (1990) refiere que dichas formas de ver el mundo "han insistido tanto en la deshumanización, el desencanto del mundo moderno, de la soledad, que casi no estamos en condiciones de ver las redes de solidaridad que se construyen en él" (citado en Raad, 2004, p. 9).

Según Villareal (2004) "por medio de las diversas opciones que brinda internet es posible estar cerca […] de personas lejanas, incluso comenzar amistades, prolongar algunas, y como síntoma de nuestra época, establecer relaciones de pareja, desde episódicas hasta formales" (citado en Sánchez & Oviedo, 2005, p. 51). Entrelazando los relatos con lo que plantea Villarreal, las relaciones virtuales, o que se gestan por este medio pueden llegar a ser noviazgo, relaciones "frees" o relaciones sexuales.

Relación de pareja: construcción de otro mundo

En sus narraciones, los jóvenes dejan ver dos caras de su construcción relacional, aquella que provee bienestar y la que en diversos matices genera malestar y preocupación. En tal sentido, significan la pareja como otro mundo en el cual se realiza una especie de acuerdo tácito asumiendo mayor interacción en tiempo

*DOI:*10.11600/1692715x.14134271014

y espacio con el otro, disminuyendo el tiempo para otras relaciones y actividades del cotidiano.

> *lo llamo otro mundo porque me está alejando de unos lazos sociales que ya habían, alejando, no rompiendo, porque el tiempo que yo dedicaba a tomar café con mis amigos, lo voy a dedicar a tomar café con ella, o a estar con ella. Ahí entro en conflicto porque es a disminuir y aumentar la soledad, es aumentar la soledad cuando digo que ya nos alejamos de una parte social (Hombre 24 años).*

En el período de enamoramiento es propio el espacio de exclusividad, de intimidad; es algo necesario para la construcción de la pareja, Coddou y Méndez (2002) plantean que, en la constitución de pareja existe la emoción del enamoramiento, la cual está relacionada con la privacidad, como espacio en el cual se organiza lo necesario para la mantención del enamoramiento. Asimismo, dejan ver como el concepto de pareja está sustentado en la idea de ser sólo dos, refiriendo la exclusividad que vehiculiza el logro de expectativas.

La relación de pareja se constituye como otro mundo porque es una construcción de una díada que debe alejarse en ciertos momentos para construir intimidad, exclusividad y permanencia. Otro mundo, porque se vivencian y se construyen formas de ser y de estar diferentes a otros tipos de relaciones interpersonales que los seres humanos construyen a lo largo de su existencia.

> *todo el tiempo es mi novio. Yo no soy capaz de decirle: amor, voy a salir con mis amigas, entonces muchas veces es, yo voy a salir y él, hay usted va salir y me va a dejar a mi solito. Que fuera que mi noviazgo, yo digo, los domingos van a ser para mi novio, el sábado va a ser para yo salir con mis amigas; yo me alejé de los amigos, me siento sola, siento que ya no tengo amigos (Mujer 19 años).*

Se podría plantear que dicha percepción sobre la relación de pareja, está basada en el amor romántico, aquel que se funda en la idea de compartirlo todo, y que trae aparejadas características como: entrega total al otro quien se convierte en fundamental para la existencia, apareciendo también la dependencia y postergación de las necesidades propias y la creencia que se debe estar todo el tiempo con la otra persona, así lo expresa Ferreira (1992, citado en Bosch, 2004). Fundamento que genera malestar dentro de la relación según el relato anterior.

Parafraseando a Giddens (1998), el amor romántico aunque es diferente del amor pasión conserva elementos de éste, como el hecho de olvidar obligaciones propias por la implicación emocional intensa que se tiene con el otro. De igual manera, refiere que, "este amor se proyecta en dos sentidos: ata, idealiza al otro, y proyecta el curso de procesos futuros" (p. 30). Lo cual se deja ver en las narraciones cuando los jóvenes hablan sobre las implicaciones emocionales, renuncias y particularidades de su construcción de pareja.

Sin embargo, los jóvenes también perciben la relación desde diferentes matices de satisfacción, la significan como aquella que posibilita un vínculo social, que es fuente de cuidado, felicidad y compañía, ordena la vida y da un lugar de privilegio.

> *nos sentimos muy felices con otra persona al lado porque llena muchos espacios, llena el espacio de soledad, nos hace reír, peleamos, compartimos, hacemos las cosas juntos. El hecho de romper una relación es simplemente desvincularme de una parte social, cuando yo creo una relación muchas veces creamos un mundo que va a vincular nuevos amigos y va a dejar otros alejados (Hombre 24 años).*

El estado de bienestar es permanente búsqueda de los miembros de la pareja, ya que cuando se inicia una relación hay un objetivo que se configura de manera implícita y explicita y que tiene que ver con encontrar en esta unión interacciones, actos, sentimientos y emociones que generen agrado y felicidad. Coddou y Méndez (2002) lo expresan así:

> Las expectativas que se repiten en términos de lo que las parejas esperan de su relación son las de constituir una vida conjunta que contenga complicidad, sexualidad y sensualidad, apoyo mutuo,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 505-517, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14134271014

> lealtad, capacidad de contención, humor y constituir un estímulo reciproco para la vida […] (p.69). *"Eso sería esa relación de pareja así más de compromiso, sería hacer feliz a la otra persona" (Hombre 19 años).*

Los relatos también hablan sobre entrega, sacrificio, estar juntos aun en el silencio, lo cual muestra sentimientos profundos y bienestar con el vínculo establecido, sintonizando, aquello que aporta la relación, con los deseos humanos más frecuentes. En palabras de Camarantta "el deseo de compañía, de protección, de sentir que pertenecemos a alguien es inherente al ser humano […]" (citado en Pinto, s. f, p. 3).

Los jóvenes exaltan como estar en pareja ha dado orden a su vida y como da lugares de privilegio. Esto podría leerse desde el bienestar que genera el encuentro con el otro, la necesidad de estabilidad y de sentirse reconocido.

> *todo el tiempo yo vivía en rumbas con mis amigos, en cambio ya todo es mi casa, mi trabajo, con mi novio, una vida más ordenada, ya que antes, yo tenía una vida más desordenada (Mujer 19 años).*

Podría concluirse como dice Caillé (1992) que *el* amor no es poder, es encuentro, no dominio. Buscamos la satisfacción plena de la vida, el convertirnos en tres siendo dos. Es en la "notrosidad" donde reconocemos nuestro potencial creativo, el "bajarnos del mundo para conformar otro" (Pinto, s. f, p. 3).

> El común de los mortales, al igual que los novelistas, poetas y autores de canciones famosas, considera que el origen de este aumento de identidad, que hace que los implicados crean en la existencia de la pareja en diferentes acepciones, es el amor, la pasión, el encantamiento (Caillé, 2002, p. 2).

Para los jóvenes participantes el amor, tiene que ver con cuidar del otro y pensar en él, con una decisión, con sentirse completo, con saber que se cuenta con alguien, con aceptación y compartir.

> *yo sé que estoy amando a alguien cuando no busco mi beneficio, ni mi deleite, sino que la otra persona esté bien, su estabilidad emocional, física. Estaría enamorado cuando yo dejo de pensar en mí y en que yo estoy con esta persona es porque yo me siento bien, es buscar el beneficio completo de la otra persona y ver por los ojos de esa otra persona (Hombre 19 años).*

La creencia de la fusión hace alusión a la unidad simbiótica donde la pareja se constituye uno solo, *"ver por los ojos de esa otra persona"*, donde lo que recibe y siente uno pareciera ser igual para el otro. Esto podría afincarse en el modelo del amor romántico, que trae consigo la fusión, la cual según Chaumier se comprende como "Fusión puede escribirse como 1+1=1, es en realidad complementariedad, es decir, ½+½= 1. Esto significa que hay una amputación del ser humano: fuera de la pareja cada uno sólo vale la mitad, la persona se realiza cuando encuentra su mitad" (2006, p. 194).

Por otro lado, hay una estética en estas significaciones, se desea el bienestar para el ser amado, dar cuidados al otro, darse y dar de sí aquello que se cree beneficia a la pareja. No es esperar del otro, en una postura pasiva, o de recompensa, es simplemente dar. Para comprender esta noción de estética del amor, se invita la consideración activa del amor que hace Fromm (s. f.):

> El amor es una actividad, no un afecto pasivo […] amar es fundamentalmente dar, no recibir […] Dar, debe producir más felicidad que recibir; no porque sea una privación, sino porque en el acto de dar está la expresión de vitalidad (p. 31).

Willi (2004) refiere que "necesitamos a alguien que nos proteja y cuide cuando las cosas vayan mal, que nos defienda cuando fracasemos y este orgulloso de nosotros cuando tengamos éxito" (p. 36). En tal sentido, todo ser humano requiere del otro, del apoyo que él le brinda, lo cual muestra que el amor, en la relación de pareja aporta satisfacción en términos bidireccionales. De otro lado, también expresan los jóvenes que vivir el amor es una decisión no una imposición.

4. Discusión

Aunque en la actualidad existen trasformaciones en la manera como nacen,

DOI:10.11600/1692715x.14134271014

conforman, nombran y significan las relaciones de pareja; aún perviven de manera relevante formas heredadas de la modernidad y quizá de otras épocas, que en las palabras de los jóvenes se reflejan como aquellas que dan compromiso y solidez a los vínculos amorosos. Esto lleva a que emerjan nuevos interrogantes, ¿por qué a pesar de estar en un momento cultural donde hay un afán de ligereza y transitoriedad, los jóvenes le siguen apostando al compromiso, la perdurabilidad de sus vínculos y la estabilidad afectiva? ¿Por qué a pesar de la valoración de la individualidad, la búsqueda y conformación de pareja es para los jóvenes un factor necesario dentro de la construcción de sus proyecciones?

Ello tendría que ver con la identidad de los jóvenes, la cual está en construcción de una manera más intensa en esta etapa de la vida, "la adultez emergente", término acuñado por Jeffrey Jensen, comprendida entre los 18 y los 29 años, en la que se experimentan diversos caminos en la vida afectiva, laboral y la manera como se ve el mundo (Marzana, Pérez, Marta & González, 2010). Esta experimentación comprende la construcción de la identidad propia, lo cual se hace posible en la manera en que se interactúa con los otros. Revilla (1996) plantea, que la identidad, se forma en la relación con otras personas, respondiendo a las demandas hechas por otros, que son quienes finalmente la aceptan.

Uriarte (2007) comprende la identidad como un proceso constante, refiere que en el paso de la adolescencia a la adultez se experimentan diversas experiencias, que giran principalmente sobre la estabilidad de relaciones amorosas y la entrada a la esfera laboral. Una de las exigencias personales e interpersonales, que se dan en la interacción del vínculo amoroso, es la construcción de identidad de la pareja.

En este orden de ideas, surge el amor como una apuesta por la comprensión de la búsqueda de estabilidad en los jóvenes ya que para ellos tiene que ver con pensar en dos, con el cuidado y el apoyo mutuo para la autorrealización, porque se cuenta con ese otro que ayuda a crecer, lo vinculan a sus relaciones porque este les provee, reconocimiento, admiración, apoyo, y estabilidad para el desarrollo de sus proyecciones.

Creer en el amor, da la posibilidad de crear relaciones amorosas, es un aliciente, un aspecto motivador, da la posibilidad de construir confianza, identidad e intimidad. Bucay (2010) da relevancia al encuentro con el otro que trae consigo la construcción del nosotros, introduciendo el concepto de salud asociado a ese vínculo establecido que transciende al yo, y con el amor, con el afecto que da sensación de bienestar.

Este camino construido mediante el relato de los jóvenes, de ver la relación de pareja actual como aquella que suscita trasformaciones, pero se cimienta en permanencias que generan estabilidad como aquella que proporciona, crecimiento personal, bienestar y salud; se deja en consideración para que los entes y personas encargadas de crear y ejecutar programas de promoción y prevención sobre afectividad y salud sexual y reproductiva en la población juvenil, puedan contar con una mirada menos satanizada de los jóvenes, es decir, puedan contemplar todas las trasformaciones que genera el discurso cultural de la época, como algo que hace parte de la construcción de los vínculos afectivos, pero también puedan ver que los jóvenes buscan una trascendencia a la ligereza y la transitoriedad.

En consonancia con los resultados de esta investigación, se invitan los resultados de dos estudios realizados con jóvenes, uno a nivel internacional y el otro a nivel nacional, más específicamente departamental. La primera realizada por Banker, Kaestle y Allen (2010), en la cual desde una perspectiva narrativa analizan historias de 57 jóvenes sobre lo que significa para ellos una relación sexual y una relación romántica. En cuanto a la primera, los términos que la significan tienen que ver con el contacto sólo físico, con una sola noche, sin trascendencia. En cuanto a las relaciones románticas, fueron asociadas con términos como estabilidad, apoyo, confianza, amistad. En dicho estudio, al igual que en el presente, si bien no se desconoce la existencia de relaciones amorosas que buscan sólo el disfrute o el placer, se observa tendencia de los jóvenes hacia aquellas que conjugan aspectos que van más allá de la atracción o contacto físico.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 505-517, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14134271014

En este orden de ideas, significaciones similares surgen del estudio realizado en la ciudad de Medellín por Tobón et al. (2012), en el cual se concluye que las relaciones o vínculos amorosos en la contemporaneidad están atravesados por los discursos culturales actuales, identificando trasformaciones en los límites o prohibiciones al momento de establecer pareja, que devienen en mayor libertad. Refiriendo, además, que los discursos actuales dan relevancia al tema del contacto sexual, a lo corporal como primacía en las relaciones, pero en la práctica, experiencia y discurso de los jóvenes de los jóvenes no es tan relevante.

Este recorrido por las vivencias y significados de los jóvenes sobre pareja, deja abiertos interrogantes como: ¿qué vivencias trae la contemporaneidad a la relación de pareja desde la perspectiva de género?, ya que aquí se tomó de manera general y no se hizo distinciones entre hombre y mujeres al respecto. Otro interrogante viene dado desde la noción de bienestar y salud propuesta desde los vínculos estables, ¿qué tanto bienestar o malestar pueden generar las relaciones que se construyen y se vivencian a partir del no compromiso, no vínculo afectivo y la no trascendencia en el tiempo y las expectativas?

Por último, expresar que este estudio presentan limitaciones que pueden haber incidido en los resultados obtenidos, la primera es que se contó con un número limitado de jóvenes participantes, lo que pudo dar pie a que no se trascendiera a otras significaciones; la segunda es que se realizó en un contexto limitado al municipio de Andes, y en esa medida no se podría pretender que el estudio arroje una conclusión que sobre la realidad colombiana.

Conclusión

Si bien en la actualidad se develan nuevas maneras de crear y estar en pareja, como “amigos con derecho”, “amigovios”, “parche”, “relaciones sexuales”, “relaciones virtuales”, que son vivenciados y acogidos por los jóvenes participantes de esta investigación, inmersos en el discurso cultural actual, esas mismas características de la contemporaneidad como la incertidumbre y transitoriedad constantes, individualidad, lazos efímeros, empuja a los jóvenes hacia la búsqueda de lazos sólidos y estables que no los dejen en la perplejidad perpetúa, en el consumo abstracto, sino que los vincule de nuevo con la posibilidad de construir futuro y proyecciones, y ello deviene en bienestar y en salud.

Búsqueda de solidez que se ve reflejada en aquello a lo que los jóvenes hacen referencia cuando hablan de sus relaciones de pareja en términos de bienestar, cuando la asemejan al cuidado, la compañía y la felicidad, al apoyo mutuo y los privilegios; cuando le siguen apostando al noviazgo como una manera de estar en pareja cimentada en el compromiso que proporciona estabilidad. Cuando, siguen cobrando valor elementos como la confianza, la intimidad y la comunicación para construir y mantener la relación de pareja, cuando rescatan del amor romántico la posibilidad de trascendencia y perdurabilidad en el tiempo.

Lista de referencias

Acevedo, V. & Restrepo, L. (2010). Experiencias de parejas sobre vivir feliz en pareja. *Pensamiento psicológico, 8 (15), pp. 63-76.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648006

Banker, J., Kaestle, C. & Allen, K. (2010). Dating is Hard Work: A Narrative Approach to Understanding Sexual and Romantic Relationships in Young Adulthood. *Rev. Contemp. Fam. Ther., 32 (2), pp. 173-191.* Recuperado de: http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10591-009-9111-9#page-1

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bucay, J. (2010). *El Camino del encuentro.* Recuperado de: http://www.uv.es/gonzalbo/betania/docs/altres_autors/Bucay_camino_encuentro.pdf.

Caillé P. (1992). *Uno más uno son tres: la pareja revelada a sí misma.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Caillé, P. (2002). El destino de las parejas: Avatares y metamorfosis de la pasión. *Redes, 10, pp. 9-18.* Recuperado de: http://www.revistaredes.es/imagenes/pdf/El%20destino%20de%20las%20parejas.%20P.%20Caill%C3%A9.pdf

Cervantes, L. (2011). *Análisis de los conflictos psicosociales de las adolescentes durante el embarazo.* Recuperado de: http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/jspui/bitstream/123456789/116/1/ANALISISDELOSCONFLICTOSPSICOSOCIALESDELASADOLESCENTESDURANTE ELEMBARAZO.pdf

Chaumier, S. (2006). *El nuevo arte de amar.* Madrid: Alianza.

Coddou, F. & Méndez, C. (2002). *La aventura de ser pareja.* Santiago de Chile: Grijalbo.

Congreso de Colombia (1997). *Ley 375 de 1997.* Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0375_1997.html

Cyrulnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia del apego.* Barcelona: Gedisa.

De la Espriella, E. (2008). Terapia de pareja: abordaje sistémico. *Revista Colombiana Psiquiatría, 37 (1), pp. 12-26.* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502008000500014

Díaz-Morfa, J. (1998). *Prevención de los Conflictos de Pareja.* Madrid: Olalla.

Domínguez, C. (s. f.) *El vínculo de la amistad.* Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: http:// www.uia.mx/humanismocristiano/amistad_dominguez.doc

Estrada, P. (2010). Relaciones familiares actuales y aspiraciones frente a la construcción de familia en los jóvenes de Medellín. *Revista Facultad de Trabajo Social, UPB, 26 (26), pp. 15-33.* Recuperado de: http://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/746/671

Fernández, I. (2004). Acercamiento a la compresión de la realidad plural de las parejas. En E. Dulanto (2004). *La familia: Un espacio de encuentro y crecimiento para todos.* México, D. F.: ETM.

Fromm, E. (s. f.) *El arte de amar.* Bogotá, D. C.: Skla.

Ferreira, G. (1992). Hombres violentos, mujeres maltratadas. En E. Bosch (2004). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja.* Illes Balears: Universidad de les Illes Balears. Recuperado de: http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pf

Giddens, A. (1998). *La Transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid: Ediciones Cátedra. Recuperado de: http://www.docentes.unal.edu.co/lcsanchezc/docs/Giddens,%20Anthony%20-%20La%20transformacion%20de%20la%20intimidad.pdf

Maffesoli, M. (1990). El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en la sociedad de masas. En A. Raad (2004). *Comunidad Emocional, Comunidad Virtual: Estudio sobre las Relaciones Mediadas por Internet.* Santiago de Chile: Mad. Recuperado de: http://www.revistamad.uchile.cl/10/paper06.pdf

Marzana, D., Pérez, A., Marta, E. & González, M. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana, 28 (1), pp. 99-112.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915029009

Pinto, B. (s. f.) *Colisión, colusión y complementariedad en las relaciones conyugales.* La Paz: Universidad Católica Boliviana. Recuperado de: http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v3n1/v3n1a3

Revilla, J. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. Estudio sobre jóvenes.* Madrid: Universidad complutense de Madrid. Recuperado de: http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/1/S1018201.pdf

Rodríguez, E. (2004). La pareja y su formación. En E. Dulanto (2004). *La familia: Un*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 505-517, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14134271014

espacio de encuentro y crecimiento para todos. México, D. F.: ETM.

Rojas, J. (2013). El noviazgo y otros vínculos afectivos de la juventud mexicana en una sociedad con características postmodernas. *Uaricha, 10 (23), pp. 120-139.* Recuperado de: http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_1023_120-139.pdf.

Sánchez, L., Gutiérrez, M., Herrera, N., Ballesteros, M., Izzedin, R. & Gómez, A. (2011). Representaciones sociales del noviazgo en adolescentes escolarizados de estratos bajo, medio y alto en Bogotá. *Rev. Salud Pública, 13 (1), pp. 79-88.* Recuperado de: http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v13n1/v13n1a07.pdf

Sandoval, C. (1996). *Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo. Las maneras de concebir la naturaleza del conocimiento y de la realidad.* [Cd. room]: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.

Tobón, J., Vega, M. & Cuervo, J. (2012). Características de la construcción de vínculo afectivo de pareja en la juventud en la ciudad de Medellín. *CES Psicología, 5 (1), pp. 49-64.* Recuperado de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/caracteristicas-construccion-vinculo-afectivo-pareja-juventud-ciudad medellin/id/55567286.html

Uriarte, J. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica, 12 (2), pp. 279-292.* Recuperado de: http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/225/221

Vargas, E. & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: Una revisión. *Revista Colombiana de Psicología, 11, pp. 115-134.* Recuperado de: http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:www.revistas.unal.edu.co:article/1203&oai_iden=oai_revista685.

Velasco, F. (2007). Amor, pareja y posmodernidad. En L. Eguiluz (2007) (comp.) *Entendiendo a la pareja*, (pp. 116-140). México, D. F.: Pax.

Villarreal, A. (2004). Relaciones amorosas por internet. Algunas ideas psicoanalíticas. En J. Sánchez & E. Oviedo (2005). *Amor. com: vínculos de pareja por internet*, (pp. 43-56). México, D. F.: Intercontinental del Psicología y Educación. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80270204

Vizzuetth, A. García, M. & Guzmán, R. (2010). Expectativas sobre la relación de amigovios, free y novios en jóvenes adultos. En S. Rivera, R. Díaz, I. Reyes, R. Sánchez & L. Cruz (2010). *La Psicología Social en México*, (pp. 223-230). México, D. F.: Amepso y Unam.

Willi, J. (2004). *Psicología del amor: crecimiento personal en la pareja*. Barcelona: Herder.

Referencia para citar este artículo: Otalvaro-Marín, B. & Vergara-Argotty, C. E. (2016). Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 519-530.

Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia)*

Bairon Otálvaro-Marín[**]
Profesor Universidad del Valle, Colombia.

Claudia Elena Vergara-Argotty[***]
Investigadora Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en octubre 6 de 2014; artículo aceptado en noviembre 19 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este artículo presentamos los resultados de la evaluación de la Política Pública de Juventud del municipio de Santiago de Cali (Colombia) entre el período 2006-2013, analizando los avances y limitantes que posee la administración local para responder a las demandas de este sector poblacional. Los marcos conceptuales utilizados en este ejercicio, los orientamos a valorar, significar y producir conocimiento sobre la participación e interacción de juventud en esta política pública. La metodología construida es cualitativa, a fin de comprender desde la perspectiva de los actores los procesos y resultados de las intervenciones sociales realizadas. El principal resultado de esta evaluación, consiste en el desconocimiento de la Política de Juventud por parte del mundo adulto e institucional, así como la ausencia de sistemas de información que orienten la toma de decisiones.*

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

Evaluation of Public Policy for Young People in Cali (Colombia)

• ***Abstract (analytical):*** *This article presents the results of the evaluation of the Youth Public Policy for the Municipality of Santiago de Cali (Colombia) in the period between 2006 and 2013, assessing the progress and constraints that local government faces in responding to the demands of this sector of the population. The conceptual frameworks used in this exercise were designed to assess the policy, identify meaning and produce knowledge regarding youth participation and interaction for this public policy. The methodology that was developed by the authors is qualitative and is designed to understand processes and outcomes of social interventions from the perspective of young people. The main result of this evaluation is the ignorance of young public policy among adults and institutions and the absence of information systems that guide decision-making.*

Key words: youth participation, evaluation, youth, public policy (Unesco Thesaurus Social Science).

---

* Este **artículo corto** hace parte del proyecto denominado "Evaluación y Ajustes de la Política de Juventud de Santiago de Cali y Construcción del Plan Indicativo", bajo la coordinación general del Autor Bairon Otálvaro-Marín, Contrato interadministrativo No. 4146.0.26.248.2013 entre la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social de la Alcaldía de Cali y la Universidad del Valle, a través del Instituto de Prospectiva, Innovación y Gestión del Conocimiento. Realizada entre octubre de 2013 y enero de 2014. Área: Ciencias Sociales; Subárea: Interdisciplinaria.

** Trabajador Social de la Universidad del Valle. Magíster en Políticas Públicas de la Universidad del Valle. Estudiante del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Docente nombrado de la Universidad del Valle, Investigador del grupo Gestión y Políticas Públicas de la Universidad del Valle. Correo electrónico: bairon.otalvaro@correounivalle.edu.co

*** Administradora de Negocios de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, candidata a Magíster en Políticas Públicas de la Universidad del Valle. Integrante del grupo de investigación Evaluación de Programas y Proyectos de la Universidad del Valle. Correo electrónico: claudia.vergara@correounivalle.edu.co

Avaliação da Política Pública de Juventude de Cali (Colômbia)

• ***Resumo (analítico):*** *No presente artigo apresenta-se os resultados da avaliação da Política Pública de Juventude do município de Santiago de Cali (Colômbia), no período entre 2006 e 2013, analisando o progresso e as restrições que possui o governo local para cumprir as demandas desse setor da população. Os marcos conceituais utilizados neste exercício foram orientados a valorizar, significar e produzir conhecimento sobre a participação e interação dos jovens nessa política pública. A metodologia utilizada é qualitativa, a fim de compreender, a partir da perspectiva dos atores dos processos e dos resultados das intervenções sociais realizadas. O principal resultado dessa avaliação consiste no desconhecimento a respeito da Política de Juventude por parte do adulto e do mundo institucional, assim como da ausência de sistemas de informação que orientam a tomada de decisões.*

Palavras-chave: participação dos jovens, avaliação, jovens, política pública (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

La ciudad de Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca (Colombia), adoptó en el año 2006 la Política Pública de Juventud a través del decreto 945 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2006), y posteriormente en el 2011 la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social de Cali, elaboró un Plan Local Juvenil. Estos documentos responden a una serie de iniciativas de líderes, procesos y organizaciones sociales de jóvenes que se han interesado en involucrar en la agenda local el tema de juventud como prioridad gubernamental.

Ante la necesidad de conocer el estado de lo implementado, la Alcaldía de Santiago de Cali y la Universidad del Valle, a través del Instituto de Prospectiva, Innovación y Gestión del Conocimiento adscrito a la Facultad de Ciencias de la Administración, realizaron un contrato interadministrativo para evaluar y ajustar la Política Pública Municipal de Juventud, como estrategia para fortalecer los procesos sociales en juventud y la institucionalidad pública que los acompaña.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es describir, reflexionar y divulgar la evaluación y ajuste de la Política Pública de Juventud, a partir de la participación y formación de capacidades de los individuos jóvenes. Entre las actividades realizadas en este marco, diseñamos el diplomado titulado: *"Políticas Públicas de Juventud en Santiago de Cali"*, el cual fue un escenario de discusión y análisis de actores juveniles, institucionales y sociales, que permitió a los sujetos participantes hacer parte integral del proceso de evaluación de la Política Pública de Juventud, y posteriormente del ajuste de la misma, para que tuvieran la posibilidad de realizar un juicio de valor sobre su funcionamiento, en correlación con sus derechos y desde la coherencia que tiene esta política pública con la realidad juvenil, planteando cambios para su mejoramiento, seguimiento y monitoreo.

El enfoque evaluativo que planteamos se compone de una revisión documental sobre las intervenciones realizadas por parte de la Alcaldía municipal, y trasciende a las voces de sus actores mediante el análisis de los principios de participación, articulación con la Administración Municipal, y reconocimiento del territorio como lugar de construcción vital de los proyectos juveniles en la ciudad. Igualmente profundizamos el análisis alrededor de los procesos que tienen relación con la participación y organización juvenil, bajo el enfoque diferencial y territorial.

Uno de los aspectos relevantes del ajuste y evaluación de la Política de Juventud, fue visibilizar el tema de juventud en el municipio de Santiago de Cali, que estuvo en un perfil bastante bajo por más de seis (6) años, de lo cual se puede rescatar las dinámicas organizativas juveniles culturales y académicas, así como la gestión del Consejo Municipal de Juventud 2009-2012. Este último incidió en un indicador

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 519-530, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

de producto en el Plan de Desarrollo para que se realizara este proceso de evaluación y ajuste de la Política de Juventud.

Presentamos este ejercicio de ajuste y evaluación de la Política de Juventud como un ejemplo que traspasa la simple evaluación instrumental, e incursiona hacia un sentido social más amplio y deliberativo, que plantea la evaluación como algo inherente al proceso de construcción social, que sirve para conocer la realidad, percibir los problemas sociales, construir colectivamente propuestas y mejorar la sociedad.

2. Metodología

El enfoque metodológico que utilizamos en el proceso de evaluación de la Política Pública local fue cualitativo, para comprender desde la perspectiva de los actores los procesos y resultados de las intervenciones sociales realizadas en materia de políticas, programas y proyectos en juventud (Obando & Otálvaro, 2013). Privilegiamos el foco cualitativo para observar y analizar desde las voces y relatos de los jóvenes y las jóvenes, sus valoraciones sobre los alcances y limitaciones de las acciones realizadas en el proceso de implementación de la Política Pública de Juventud del Municipio de Cali (Ortiz, 2012).

Implementamos e incorporamos el principio fundamental de la *participación y formación juvenil*, haciendo uso de técnicas de interacción social, para evidenciar las vivencias y experiencias de los individuos jóvenes -principalmente quienes participaron en el diplomado de Políticas Públicas de Juventud-. El proceso formativo del diplomado lo construimos a través de la implementación de cuatro Mesas Zonales de discusión, que corresponden al Norte, Oriente, Centro y Ladera (que involucra participantes de la zona rural y del sur de la ciudad), a partir de las cuales recogimos información de los 220 Jóvenes participantes; durante los talleres efectuamos discusiones sobre la realidad juvenil, las Políticas Públicas de Juventud y el marco legal. Este proceso de formación posibilitó la ampliación de capacidades y oportunidades para los Jóvenes y las jóvenes, mejorando su cualificación en términos de la participación, movilización e incidencia en las Políticas Públicas de Juventud en el orden local, regional y nacional.

En la evaluación propuesta analizamos las acciones realizadas por la Administración Municipal durante el período 2006 a 2013, con base en la Política Pública de Juventud formulada e implementada, reconociendo que el Estado es el principal garante de derechos fundamentales de esta población. Esto significa que para efectos de este ejercicio evaluativo, privilegiamos los proyectos desarrollados por la Administración Municipal con recursos propios, lo cual comporta una limitación de esta evaluación, por cuanto no incluimos una variedad de acciones que se adelantan desde los gobiernos central y departamental, y desde la agencia de las ONG u otras organizaciones sociales con recursos de otra naturaleza, que podrían estar enfocados al desarrollo de este grupo poblacional.

Elaboramos un “mapa de intervenciones”, a través del cual rastreamos en informes oficiales y entrevistas con funcionarios públicos del ente local, la inversión en los dos períodos de gobierno seleccionados, y las acciones realizadas de juventud. En segundo término exploramos con jóvenes y funcionarios de la Administración Municipal, el componente de participación y organización juvenil para conocer desde diferentes puntos de vista de los procesos adelantados, así como sus alcances y limitaciones.

Decidimos profundizar en el componente de participación juvenil, dada su importancia en el ejercicio de construcción de ciudadanía, como elemento que permite resaltar una de las principales capacidades y oportunidades de este grupo poblacional para generar transformaciones de corto y largo aliento en una sociedad. Por último, a través de una revisión de fuentes oficiales se describe el comportamiento de algunos indicadores sociales de vital importancia para este ciclo vital -educación, salud, cultura, deporte, empleo, participación y organización social-, con el fin principal de evidenciar cambios positivos o negativos y de esa forma, llamar la atención sobre temas o problemáticas respecto a las cuales es necesario redoblar esfuerzos, en los procesos de implementación venideros.

Las principales técnicas de recolección/ discusión de la información fueron:

- Revisión de documentos como planes de desarrollo e informes de gestión para la elaboración del mapa de intervenciones.
- Técnicas conversacionales individuales y colectivas para el componente de participación y organización juvenil.
- Diplomado de Formación: *"Políticas Públicas de Juventud en Santiago de Cali"*.
- Revisión de documentos y sistemas de información para rastrear el comportamiento de los indicadores clave.

Con la aplicación de las técnicas señaladas pretendimos reconstruir el proceso, valorarlo y comprenderlo desde las voces, percepciones e interpretaciones de los actores involucrados, para así identificar los éxitos, obstáculos, fallas y potencialidades del "hacer" (Bonilla & Rodríguez, 2005). Esto supone, entonces, una valoración de los procesos más que una cuantificación de los niveles de logro, para así identificar los vacíos y puntos críticos sobre los cuales focalizar los ajustes para lograr los objetivos y resultados en las etapas sucesivas de la Política Pública Municipal de Juventud.

Los resultados de esta evaluación los presentamos en diferentes espacios de trabajo con jóvenes, y sirvieron de insumo para los ajustes de la Política Publica de Juventud y para la construcción del Plan Decenal de Juventud, instrumento de gestión que puede orientar el accionar tanto de la institucionalidad pública en la materia, como de la privada.

Para el análisis de la participación y organización juvenil definimos como ejes de indagación con los individuos jóvenes y con los funcionarios de la Administración:

- Participación juvenil formal y no formal.
- Incidencia de las organizaciones y participación juvenil en el ámbito institucional y social.
- Espacios y mecanismos de interlocución entre organizaciones juveniles, Estado y otros actores.
- Según el marco metodológico, elaboramos guías de entrevistas según los perfiles de cada actor. Éstas las realizamos y ajustamos con el equipo coordinador de la evaluación, y procedimos de acuerdo a las fechas acordadas con cada uno de los actores. En la tabla 1 relacionamos las personas entrevistadas.

La tabla 1 muestra los actores y sujetos participantes del proceso de evaluación de la Política Pública de Juventud del municipio de Cali:

Tabla 1. *Actores entrevistados.*

Secretaría	Participantes	Técnica aplicada
Planeación	Profesional Universitario	Entrevista
Deporte y Recreación	Director de Fomento	Entrevista
Cultura y Turismo	• Coordinadora de Planeación • Coordinadora de Industrias Culturales • Coordinadora de Poblaciones • Coordinadora de Fomento • Coordinadora de la Red de Bibliotecas	Grupo Focal
Salud	• Jefe de Salud Pública y Epidemiología • Coordinadora Escuelas Saludables • Coordinadora Estilos de Vida y • Coordinadora de Seguridad Alimentaria • Funcionaria de Servicios Amigables	Grupo Focal
Gobierno	Sub Secretaría Policía y justicia	Entrevista
Desarrollo Territorial y Bienestar Social	Secretaría de Bienestar social	Entrevista
Desarrollo Territorial y Bienestar Social	• Coordinadora eje Familia, niñez y Juventudes. • Profesional Universitaria eje de Juventudes	Entrevista
Sector juvenil	Jóvenes	Grupo Focal

Fuente: *Informe final de evaluación de la Política Pública de Juventud de Cali (Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social, 2014).*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 519-530, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

3. Resultados

Según Solarte (2004), la definición del concepto de evaluación ha estado marcada por el debate sobre su alcance y utilidad, puntualizando que el término ha oscilado entre dos corrientes: por un lado, quienes la entienden de manera instrumental, para tomar decisiones desde el ámbito político o gubernamental; y del otro lado, quienes la observan desde sus propios actores, para conocer la construcción social inherente al tema considerado, de tal forma que les permita llegar al cuestionamiento del Estado y la ideología que lo respalda.

Bajo la anterior consideración, el tipo de evaluación que emprendimos responde a una tipología de carácter normativo, cuyo objetivo es suministrar información para mejorar la estructura de los programas y sus metas (Chen, 1990). La evaluación según Chen (1990) tomando argumentos de Weber, cuando se interesa por la eficiencia y por la eficacia puede ser visualizada de modo estrecho, porque desconoce los valores sustantivos, específicamente en lo que tiene que ver con la adecuación de las metas a las necesidades de la población afectada y las consecuencias intencionadas o no a largo y mediano plazo. Es decir, es necesario en la evaluación ir más allá de la racionalidad formal hacia la sustantiva o de valor, para ampliar el entendimiento sobre los propósitos de los programas y sus implicaciones con los intereses sociales (Martínez, 1998).

Dicho de otra manera, la gran aportación de la evaluación normativa es que permite examinar las concepciones sobre las intervenciones en juventud por parte de los diferentes actores, y describir cómo éstos visibilizan soluciones en pro del desarrollo juvenil. En la evaluación de la Política Publica de Juventud del municipio de Santiago de Cali, se evidencia que los individuos jóvenes, así como la Administración Municipal, presentan grandes dificultades en la apropiación y control de la política implementada a través del decreto 0946 de 2006, lo cual se detalla en la figura 1. Estas dificultades, según Subirats (1989), se asocian a los enfoques de políticas Top Down, en los cuales se separa netamente la elaboración y puesta en práctica, al suponer que los «implementadores» son de hecho los «agentes» de quienes han decidido.

Para el caso de Cali, la Política Pública de Juventud excluyó al grupo poblacional juvenil desde el diseño y desde otros actores que han trabajado por años en pro de la juventud, desconociendo el sentir y el pensar de los mismos; incluso se evidencia que esta política es desconocida por varias Secretarías del municipio que tienen por objeto implementarla. Las fallas fundamentales en su implementación se resumen en cuatro componentes, los cuales describimos en la figura 1.

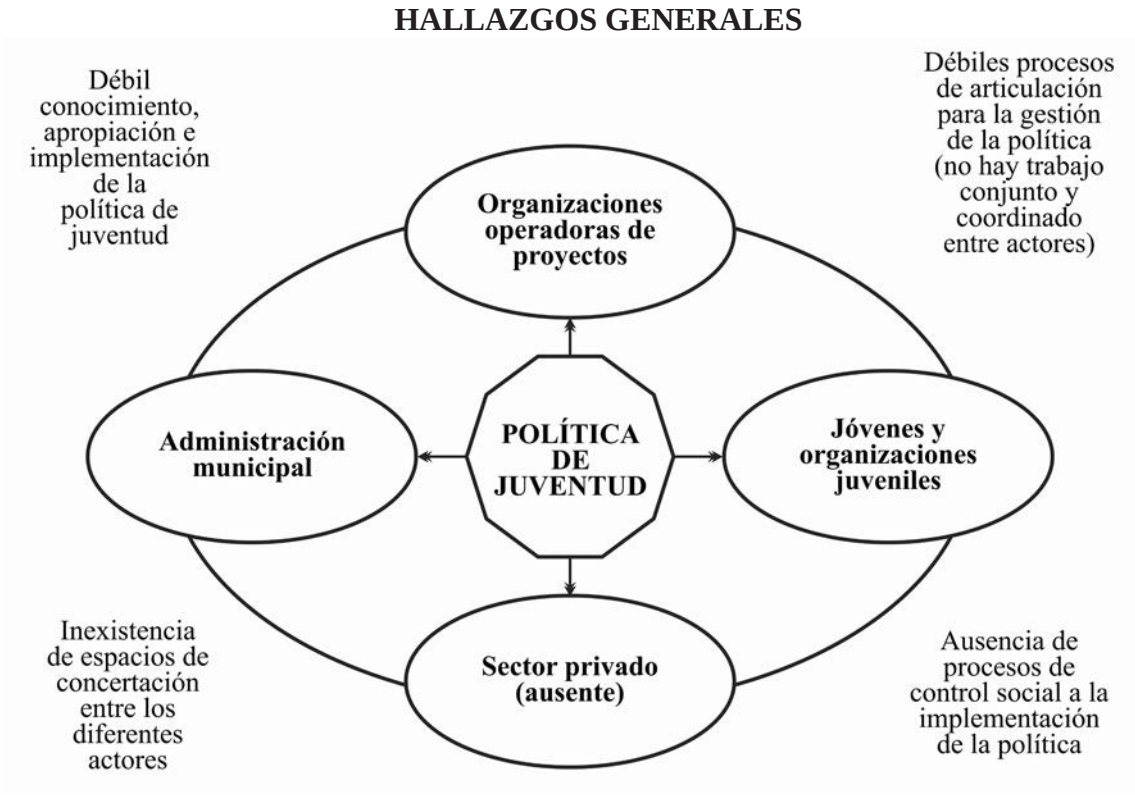
3.1 *Débil conocimiento, apropiación e implementación de la Política Pública de Juventud*

Al respecto, los sujetos jóvenes señalaron que desconocen el funcionamiento del Estado y de los mecanismos de participación ciudadana, así como la Política Pública de Juventud de Cali diseñada en el año 2006. Esta situación revela el bajo nivel de difusión de la política entre la gente joven y las instituciones que trabajan por este grupo poblacional; además, es un indicador de los débiles procesos de participación y deliberación que se han puesto en marcha para acoger las demandas de inclusión social planteadas y esbozadas en el documento de Política Pública, y el Acuerdo Municipal construido para legitimarla.

Con respecto a la Administración Municipal, los funcionarios entrevistados ignoran la existencia de la Política Pública de Juventud. Más aún, pareciese que la Política de Juventud fuera responsabilidad de una sola dependencia, es decir, de la Secretaría de Bienestar Social y Desarrollo Territorial, en lugar de ser un instrumento transversal a toda la Administración Local. Estas falencias, según Parsons (2007), manifiestan que los actores políticos, los administradores públicos y la población objetivo, carecen de los procesos de interacción y comunicación para alcanzar las metas establecidas en dicha política.

*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

Figura 1. *Principales Hallazgos en la evaluación de la Política Pública de Juventud de Cali-Decreto 945 de 2006.*



Fuente: *Presentación de resultados de la evaluación de la Política Pública de Juventud de Cali, diapositiva realizada por Nicolás Ortiz.*

3.2 *Débiles procesos de articulación para la gestión de la Política Pública de Juventud (no hay trabajo conjunto y coordinado entre actores)*

Los Jóvenes y las jóvenes expresan la insuficiente articulación entre los diversos actores y Secretarías del municipio para encontrar remedio a las problemáticas asociadas a la juventud. También se quejan de la carencia de políticas públicas estratégicas, en los campos del deporte, la salud, la cultura y la educación; igualmente señalan la inexistencia de herramientas y respaldos políticos adecuados para que las acciones planteadas se materialicen en el mediano y largo plazo. Adicionalmente solicitan la creación de un observatorio de juventud como mecanismo que permita conocer y sistematizar la situación de la juventud en el municipio de Cali, para la toma de decisiones.

Por otro lado, el análisis documental reveló que los programas y proyectos de las diferentes Secretarías de la Administración Municipal no se alinean con la Política Pública de Juventud construida, ni se articulan y coordinan entre sí. Tampoco se cuenta con información específica de juventud que permita construir líneas de base para evaluar la eficacia de los proyectos y programas que se realizan en el marco de la política. Las intervenciones dirigidas a la juventud, a través de los proyectos ejecutados en los planes de desarrollo de los períodos 2007-2011 y 2012-2015, evidencian que, si bien se dirigen a una amplia gama de derechos, son de baja eficacia; más aún, no tienen continuidad en el tiempo y su ejecución es limitada -en ocasiones se interrumpen los proyectos-, debido a que los recursos son insuficientes para enfrentar las problemáticas juveniles.

A continuación describimos la inversión realizada por el Gobierno local para garantizar los derechos fundamentales de la población juvenil en este territorio:

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 519-530, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

- *Derecho a la vida, la libertad y seguridad*

La inversión pública local no supera el 3% del total del presupuesto municipal, siendo ésta una de sus labores más complejas, dado que se observan altos índices de criminalidad en los que se ven involucradas las personas jóvenes como víctimas y victimarios de la violencia local[1], situación que les impide el logro de procesos de desaprendizaje de la violencia, y les dificulta alcanzar metas para el cumplimiento de las estrategias en cultura de la paz y la convivencia, en este ámbito local.

- *Derecho a la participación y ciudadanía activa*

La inversión en este derecho fundamental equivale a menos del 1%, correspondiendo a una de las inversiones más bajas en comparación con otros derechos. Lo que se evidencia es un contrasentido: se informa en los documentos de Política Pública de Juventud, que dicha política posee un carácter democrático, participativo y dialógico entre la Administración Municipal y la gente joven, pero en términos presupuestales es precaria en ejecución, y los posibles adelantos en términos de apoyo a la acción colectiva y la movilización social juvenil, sólo son visibles en la construcción de un sistema municipal de juventud y en una plataforma de participación juvenil que hasta el momento no ha funcionado.

- *Derecho a la equidad y no discriminación*

Entre el 4% y el 5% del presupuesto municipal, ha oscilado la inversión para garantizar programas y proyectos que promocionen la equidad y erradiquen la discriminación y el estigma social hacia esta población juvenil; logrando con dichos recursos avanzar en temas como la atención a personas en condición de discapacidad física y no cognitiva, y el acceso a la educación escolar en el municipio.

- *Derecho al trabajo*

La inversión presupuestal asignada se dirigió principalmente hacia capacitaciones y formación para el trabajo, siendo una de las ejecuciones más bajas en términos presupuestales. En el último periodo administrativo equivalió al 0.155% del presupuesto total de la inversión.

- *Derecho a la salud*

El 60% de la inversión en ambos Planes de Desarrollo está orientada a Salud y educación -educación formal-prestación de servicios de salud-. La inversión realizada para el tema de salud cuenta comparativamente con un presupuesto considerable dentro del total presupuestal de la inversión, siendo del 25% en la Administración 2008-2011 y del 28% en la Administración 2012-2015; distribuyéndose en gran medida en temas de afiliación al régimen subsidiado, estilos de vida saludable, prevención en el consumo de SPA y salud sexual y reproductiva. Existe una fuerte intervención en temas de prevención y orientación profesional en el consumo de sustancias psicoactivas y salud sexual y reproductiva, en alianza con el sector educativo y las orientaciones comunitarias desde las diferentes E.S.E. de la ciudad, que impactan en un nivel significativo a jóvenes en conocimientos sobre prevención, y en el reconocimiento y uso adecuado de sus cuerpos; aunque son inexistentes los monitoreos o seguimientos a los procesos de deterioro en la salud que mayormente afectan a los individuos jóvenes, quedando solo en el ámbito preventivo y no en servicios de atención o intervención.

- *Derecho a la educación*

Con respecto a la educación, el porcentaje de inversión en el período 2008-2011 fue del 39. 2%; la inversión está dirigida principalmente a la educación formal, en lo que respecta a la ampliación de coberturas de los sectores más vulnerables y la permanencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, incluida la educación básica, media y superior (Macroproyecto Una nueva cultura educativa). Igualmente, aunque con menores recursos, se propone la creación de infraestructura educativa -ciudadelas educativas- y modelos de educación alternativa y, por último, se plantea avanzar en el desarrollo de infraestructura y capacidad para el manejo de Tics en las instituciones educativas. Para el período 2012-2015, el presupuesto asignado fue del 31,4% aproximadamente. Se desarrollan programas como Cali ciudad educadora, el cual tiene casi

1 Entre los año 2012 y 2013, 473 individuos menores fueron asesinados. Fuente: Observatorio Social de Cali. Visión Cali. Volumen 1. Boletín informativo 04.1.

*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

el total del porcentaje invertido para Educación (29.6%); los énfasis de este programa se orientan a la cobertura educativa, la calidad en las aulas, y la aplicación de énfasis en el uso de las TIC's en la formación escolar. Un elemento importante a destacar en relación con este derecho fundamental, es la incursión del gobierno local en temas ambientales, mediante el desarrollo de programas de formación escolar, por medio de alianzas con la autoridad ambiental local (Dagma-Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente). Este programa tiene un porcentaje significativamente menor, con un 1.8% del total de la inversión.

- *Derechos de cultura, deporte y recreación, no suman el 10% de la inversión*.

El enfoque de cultura se ha direccionado principalmente a dos aspectos en la intervención municipal: la formación social y el desarrollo de eventos masivos de ciudad. Siendo la formación artística alrededor del baile salsa la actividad principal, dejando por fuera muchos intereses y preferencias artísticas que hacen parte de las identidades juveniles actuales y que terminan siendo marginalizados.

Los programas formulados y ejecutados en las instituciones educativas para la formación de jóvenes como gestores culturales, posee un avance significativo en términos de la promoción y desarrollo de lo cultural; el apoyo a iniciativas culturales por medio de convocatorias abiertas para la participación de jóvenes en las expresiones culturales características de nuestra región, ha reflejado un crecimiento considerable en la constitución de eventos masivos, que han permitido dar a conocer el trabajo de sujetos jóvenes agrupados alrededor de este tema, siendo evidente el impulso y la socialización de estas expresiones en toda la ciudad.

Es notable la ausencia de acompañamiento, financiación y seguimiento a los proyectos culturales de expresiones juveniles agrupadas, más si éstas no son de carácter formal y si sus propuestas pertenecen al campo de la contracultura y no a los enfoques estimados desde las Secretarías o desde el mundo adulto e institucional.

Con relación al deporte, existe una gran cobertura de espacios diseñados para la práctica deportiva y la conformación de ligas a nivel municipal, con algunos apoyos en transportes para jóvenes deportistas de alto nivel; igualmente estímulos educativos para quienes demuestran un alto rendimiento deportivo. Han existido avances y desarrollos en la formulación de programas y ofertas deportivas para jóvenes en situación de alto riesgo.

- *El derecho al ambiente sano y al hábitat digno*

El presupuesto asignado en este tema que interviene e impacta directamente a la población joven en el último periodo administrativo, se situó alrededor del 5% del presupuesto total, incrementándose significativamente y abordando temas de formación ambiental para jóvenes en edad escolar, e infraestructura para el uso de medios alternativos de transporte.

En síntesis, estos proyectos no dejan capacidad instalada en términos humanos o infraestructura -operan y se van-; llegan a grupos o a territorios específicos que se cambian en los períodos, y la Administración Municipal cuenta con un recurso humano insuficiente para desarrollar procesos de juventud. Por otro lado, los operadores de los proyectos no se articulan ni guardan coherencia con la Política de Juventud ni con las directrices de las Secretarías.

Como lo explica Parson (2007), estas fallas caracterizan el insuficiente vigor de la Administración Local para construir eslabones a modo de cadena causal entre las diferentes metas y acciones para operativizar la política, por lo cual se pierde efectividad en su aplicación.

3.3 *Inexistencia de espacios de concertación entre los diferentes actores, y baja participación juvenil*

Los jóvenes y las jóvenes llaman la atención sobre el déficit de espacios para la concertación con el Estado -en la actualidad no hay interlocución entre Joven - Estado & viceversa-; aunque paralelamente manifiestan que se ven a sí mismos como pasivos y beneficiarios de la política, siendo notable su desconfianza y apatía por los procesos de organización juvenil; incluso afirman que los pocos grupos juveniles organizados no logran trabajar articulados entre sí por las temáticas que defienden y promueven en sus territorios.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 519-530, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14135191114

Por otro lado, consideran que la Administración Municipal debe generar mecanismos de participación que garantice a los jóvenes organizados y no organizados participar en igualdad de condiciones. Así mismo solicitan el apoyo de la Administración Municipal para generar un proceso de concientización que les permita cambiar la percepción de los individuos jóvenes frente a los procesos participativos. La tabla 2 señala las dificultades en los procesos de participación juvenil y la corresponsabilidad de la Administración Local.

Si bien Parson (2007) señala que el enfoque de políticas públicas *top down* -de arriba abajo- ignora el papel de otros actores e instancias de deliberación en el proceso de implementación, es necesario señalar que la escasa participación de la juventud, condena a los sujetos jóvenes a ser simples espectadores y no protagonistas de su propio desarrollo, lo cual los lleva a ejercer un papel antagónico al ideal de ciudadano que plantea la democracia moderna y que se exige en un Estado Social de Derecho como el nuestro. Al respecto, Urquijo (2011) plantea que el vínculo entre la ciudadanía y la democracia es la participación, ya que es una manera de ejercer los derechos civiles y políticos, aspecto clave de la vida comunitaria, puesto que a través de ella se pueden realizar exigencias económicas, sociales y políticas, expresar diversos puntos de vista y fomentar distintas prioridades para la sociedad.

Tabla 2. *Hallazgos en la Participación Juvenil.*

Responsabilidad de los y las jóvenes	Responsabilidades compartidas	Responsabilidad de la administración
Diversas formas de organización juvenil que no logran articularse	Débil participación de los y las jóvenes en el diseño y ejecución de los proyectos	Se privilegian formas de participación formal por su obligatoriedad (la ley se lo exige a las administraciones municipales
Falta de constancia en la participación de algunos jóvenes	Débiles procesos de control social de parte de los y las jóvenes	No se percibe equidad en el apoyo a organizaciones e iniciativas juveniles
	Los jóvenes no se sienten representados por los espacios de organización formal (CMJ)	Existen debilidades en el impulso de procesos de organización y participación juvenil (se privilegian proceso de capacitación en temas específicos y realización de actividades)
	Los espacios de participación formal y no formal tienen poca incidencia en las decisiones	Predomina una participación a nivel informativo y sí mucho, consultivo, pero no en la toma de decisiones
	No existen espacios permanentes de interlocución entre jóvenes y administración municipal (mesas, comités)	No se eliminan barreras para la participación: apoyo económico, empleo, acciones en territorios

Fuente: *Informe final de la evaluación de la Política Pública de Juventud de Cali.*

3.4 *Ausencia de procesos de control social a la implementación de la Política Pública de Juventud*

Las personas jóvenes manifiestan su interés en realizar seguimiento al Estado en los temas de inversión social destinada a la juventud, ya que consideran que existe una mala ejecución presupuestal; por lo tanto, expresan su deseo de incrementar la conformación de veedurías juveniles; además solicitan apoyo e inversión para la instauración del Sistema Municipal de Juventud en el municipio. Debemos agregar que este grupo poblacional demanda la Asignación de una Secretaría Juvenil, dirigida por ellos mismos. Con respecto a la ausencia de control social por parte de la población juvenil, este fenómeno visibiliza, como lo llamaría Urquijo (2011), falta de auto-reconocimiento como sujetos morales y políticos, ya que el control social es un aspecto inherente a la participación democrática y al debate público.

*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

4. Conclusión

En principio, es necesario advertir que la Política de Juventud de Cali (Decreto 945/06) no fue elaborada por consenso -fue una "copia" de la Política de Juventud de Bogotá-; de otro lado, hay que recordar que el propósito de la política tiene dos dimensiones, a saber: por una parte, la promoción, protección, restitución y garantía de derechos humanos de los jóvenes y las jóvenes en función de su ejercicio efectivo, progresivo y sostenible, mediante la ampliación de las oportunidades y el fortalecimiento de las potencialidades individuales y colectivas. Por otra, la promoción de la autonomía de la población joven y el ejercicio de su ciudadanía mediante mecanismos de participación con decisión, teniendo como principio transversal la corresponsabilidad.

De modo general es importante destacar que todos los funcionarios y funcionarias, con excepción de las funcionarias de Desarrollo Territorial y Bienestar Social, no conocen que el municipio cuenta con una Política Pública de Juventud. No obstante, todas las Secretarías de una u otra forma desarrollan acciones que afectan directa o indirectamente a esta población, pero sin ninguna directriz que unifique o le dé coherencia a las intervenciones. Este desconocimiento -tanto a nivel directivo-estratégico como técnico-operativo-, se constituye tal vez en el principal obstáculo para el logro del propósito de esta política. Esto significa que la Política de Juventud no es reconocida como guía o referente para analizar/comprender la situación de la juventud; tampoco para la construcción de los planes de desarrollo ni para la operación de los mismos. En este sentido, las acciones de juventud que realiza e impulsa la Administración Municipal operan en una lógica inercial -lo que se ha venido haciendo históricamente sin una necesaria relación con lo que ocurre en la realidad-, sectorial -según las competencias y funciones de las diferentes Secretarías- y reactiva, respondiendo a hechos coyunturales y no a los consensos y las directrices que desde la década de los noventa se han venido reiterando en los diferentes intentos de implementar Políticas Públicas de Juventud.

Al igual que frente a otros temas, en la implementación de la Política de Juventud la Administración Municipal no logra articular el quehacer de las Secretarías y dependencias para garantizar los derechos de los individuos jóvenes del municipio. Esto se explica, en gran parte, por la subordinación de cada Secretaría al cumplimiento de indicadores específicos y al hecho de no partir de la realidad juvenil para articular una respuesta organizada, sistemática y de largo plazo; igualmente, por la práctica reiterada de cada Administración de no darle continuidad a lo que se viene realizando, lo que impide la consolidación de procesos y reduce formas de actuación o respuestas discontinuas y de bajo impacto.

En términos de recursos, principalmente económicos y humanos, los sujetos entrevistados señalan que son limitados para abordar, por una parte, a toda la población juvenil, y por otra, la complejidad de las situaciones y problemáticas de este grupo poblacional. A esto se suma la inexistencia de programas u oficinas de juventud en las dependencias de la Administración, que dispongan de recursos permanentes para garantizar las acciones. No obstante, se reconoce la labor de la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social, que cuenta con recursos humanos y económicos para trabajar directamente con población juvenil, aunque se es consciente de las limitaciones para actuar con la integralidad y contundencia que se requiere.

Frente a este último aspecto relacionado con las competencias de la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social orientadas a grupos poblacionales, y en particular a la juventud, es importante destacar que para la implementación de la Política de Juventud esto se ha convertido en un obstáculo, pues ante los ojos de muchos funcionarios y funcionarias de otras dependencias, pareciese que la Política de Juventud es responsabilidad de esta Secretaría y no de la Administración en su totalidad.

Ahora bien, en cuanto a la primera parte o dimensión del propósito, la implementación de la política evidencia grandes debilidades, pues el tipo de intervenciones basadas en proyectos dispersos y discontinuos, dista mucho de lograr el aumento de oportunidades, la construcción o incremento de las capacidades, y la garantía de los derechos humanos de la gente joven, tal

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 519-530, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

como se propone. Tal vez en el sector educativo y de salud se logra evidenciar algunos avances en términos de coberturas; sin embargo, no existe evidencia que señale cuánto se ha avanzado en la calidad. Por su parte, en los otros ejes de derechos se observan principalmente acciones de capacitación que, dadas las limitaciones de tiempo, recursos y cobertura en su ejecución, difícilmente podrían garantizar los derechos y, más aún, es cuestionable que su implementación esté fundada en el enfoque de derechos, como se plantea en la Política de Juventud.

Es relevante mencionar que el componente de formación que incluyó el proyecto de evaluación de la Política Pública de Juventud de Cali, deja algunas lecciones aprendidas para seguir adelante con este tipo de dinámicas, puesto que permitió que los jóvenes y las jóvenes tuvieran la oportunidad de desarrollar capacidades y competencias para realizar una mejor lectura de las Políticas de Juventud en la ciudad, y de esta manera no solo evaluarlas sino implementarlas y hacer incidencia política en torno a ellas.

Plantearse el proceso formativo en términos territoriales, es decir en las áreas que se definieron -ladera, norte, oriente y centro-, permitió la accesibilidad a las sesiones, pero además imprimió cierta dinámica territorial para alcanzar la articulación, coordinación y diálogo de expresiones organizativas diversas entre sí, con lo cual se logró abrir un debate muy interesante sobre los alcances que puede tener la política pública en la vida cotidiana de la gente joven, articulándolo a la normatividad más reciente que plantea la necesidad de establecer una Ciudadanía Juvenil, a partir de una clara noción de la juventud como sujetos de derechos (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Igualmente, el componente de formación permitió realizar un encuentro de ciudad, que reconoció la integración de las personas jóvenes de todas las mesas de discusión, proporcionando un impacto pedagógico en torno a la incidencia política. Los sujetos jóvenes se tomaron el espacio y formularon propuestas para ajustar el proceso de evaluación, la Política de Juventud y el Plan Indicativo. Incluso en el marco del proceso y sin que fuera un producto del mismo, los jóvenes y las jóvenes planearon y ejecutaron el Foro de Ciudad "Juventud Sentir de Todos", que se constituyó en un escenario clave no solo de encuentro y debate, sino de incidencia política.

Si bien el proceso de formación y el mismo proceso de evaluación le brindan elementos de análisis a los jóvenes, su postura sigue siendo reactiva, fruto entre otras cosas de la falta de acompañamiento institucional y de formación política más profunda, para poder asumir posturas más productivas y proactivas. A pesar de este contexto es evidente que hay voluntad por parte de la gente joven de organizarse y de participar en la vida pública de la ciudad, en medio de conflictos y de diferencias marcadas entre las diversas expresiones organizativas juveniles. Es igualmente clara la voluntad de la Administración Municipal de apoyar este tipo de iniciativas.

Es importante anotar que la decisión de la Administración Municipal y la Universidad del Valle de darle continuidad a este proceso, con o sin recursos por lo menos los primeros meses de 2014, es una señal de la voluntad institucional de acompañar este tipo de programas, pero que sería necesario contar con el apoyo de otras instituciones educativas, de otras dependencias, y de las organizaciones no gubernamentales, para que este proceso sea efectivamente de ciudad.

Con respecto a los retos y desafíos frente a la implementación y ajuste de la Política Pública de Juventud en el municipio de Cali, relacionamos a continuación los más relevantes:

4.1 *Posicionar la Política de Juventud como herramienta de gestión de la Administración Municipal, transversal a los períodos de Gobierno*

- Proceso pedagógico: Comprensión de la política por parte de los diferentes actores.
- Proceso político: posicionamiento en la agenda pública, lobby y abogacía con el Concejo Municipal, los medios de comunicación tradicionales y las TICS y procesos de control social y exigibilidad de derechos (Congreso de la República de Colombia, 2013).

4.2 *Estructurar la implementación de la Política de Juventud sobre dos ejes con procesos e información suficiente para su monitoreo y evaluación*

- Garantía, protección y restitución de derechos -procesos que apunten a la generación de oportunidades y al desarrollo de capacidades de los individuos jóvenes.
- Ciudadanía activa -organización, participación e incidencia juvenil.

4.3 *Implementar procesos permanentes sobre los ejes antes mencionados*

- Componente de formación: dirigido al desarrollo de capacidades y competencias -en jóvenes y otros actores involucrados-.
- Componente de oportunidades: dirigido a incrementar la oferta y reducir las barreras para el acceso efectivo a bienes y servicios.
- Componente de organización, participación e incidencia juvenil: dirigido a fortalecer los procesos organizativos y de participación juvenil.

4.4 *Institucionalizar y garantizar la operación del sistema de juventud para orientar la gestión de la Política de Juventud*

- Constituir espacios de concertación/ interlocución municipales y territoriales con la participación de actores institucionales y sociales -*Subsistema Institucional de las Juventudes,* el *Subsistema de Participación de las Juventudes* y las *Comisiones de Concertación y Decisión*-.
- Sistema de producción y uso de la información sobre jóvenes para el análisis, la planeación, el seguimiento y la evaluación.
- Diseñar e implementar estrategias de comunicación -con múltiples medios y recursos- para informar y convocar.

Lista de referencias

Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social (2014). *Informe final "Evaluación de la Política Pública de Juventud 2006-2013"*. Cali: Universidad del Valle, Instituto de Prospectiva, Innovación y Gestión del Conocimiento.

Alcaldía de Santiago de Cali (2006). *Decreto 945. Política Pública de Juventud de Santiago de Cali*. Santiago de Cali: Gaceta Oficial.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Recolección de datos cualitativos. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Norma.

Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley Estatutaria 1622. Estatuto de Ciudadanía Juvenil*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.

Chen, H-T. (1990). *Theory-driven evaluation*. Newbury Park: Sage.

Martínez, C. M. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XX1, 1* (1), 199-226.

Obando, O. L. & Otálvaro, B. (2013). *Uso de enfoques cualitativos en el análisis de políticas públicas. "El análisis y la evaluación de las políticas públicas en la era de la participación. Reflexiones teóricas y estudios de caso"*. Bogotá, D. C.: *Universidad Nacional de Colombia*.

Ortiz, N. (2012). Producción de sentidos en jovenes de organizaciones juveniles de Santiago de Cali. *Prospectiva, (17), pp. 115-140.*

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México, D. F.: Flacso.

Solarte, L. P. (2004). *Las evaluaciones de políticas públicas en el estado liberal*. Cali: Universidad del Valle.

Subirats, J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Madrid: Inap.

Urquijo, A. M. (2011). *Ética, ciudadanía y democracia, elementos para una ética ciudadana*. Cali: Universidad del Valle.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 519-530, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14135191114

Referencia para citar este artículo: Ortiz-Ruiz, N. (2016). ¿Qué mueve a las organizaciones juveniles? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 531-543.

¿Qué mueve a las organizaciones juveniles?*

Nicolás Ortiz-Ruiz*
Profesor de la Escuela de Salud Pública de la Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en octubre 6 de 2014; artículo aceptado en febrero 26 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este documento se da cuenta de la producción de sentidos que constituyen y movilizan a las organizaciones juveniles. A través de un enfoque cualitativo, se analizan los marcos de acción que orientan sus idearios, motivaciones y vínculos afectivos, a partir de sus relaciones internas, la interacción con otros actores y un condicionamiento contextual y estructural. El alcance de este artículo es visibilizar el condicionamiento del entorno y las experiencias individuales como niveles de análisis que en la práctica se entrecruzan para producir sentidos colectivos y "mover" a las organizaciones juveniles en contextos específicos.*

Palabras Clave: organización juvenil, marcos de acción colectiva, producción de sentidos (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

What moves youth organizations?

• ***Abstract (analytical):*** *This paper reports on the production of meanings that constitute and mobilize youth organizations. Through a qualitative approach, the author analyses the action frameworks that guide young people's ideologies, motivations, and emotional ties linked to their internal relationships, interactions with other actors and contextual and structural conditioning. The scope of this article is to highlight the use of environmental conditioning and individual experiences as levels of analysis that in practice intersect to produce collective meanings and "move" youth organizations in specific contexts.*

Key words: youth organizations, collective action frameworks, production of meanings (Unesco Social Sciences Thesaurus).

O que impulsiona as organizações juvenis?

• ***Resumo (analítico):*** *Este documento elucida a produção dos sentidos que constituem e mobilizam as organizações juvenis. Por meio de um enfoque qualitativo, foram analisados os marcos de ação que orientam a ideologia, as motivações e os vínculos afetivos, a partir de relações internas, da interação com outros atores e de um condicionamento contextual e estrutural. O alcance deste artigo é a visibilidade do condicionamento do ambiente dos jovens e as experiências individuais como níveis de análise, que na prática se interceptam para produzir sentidos coletivos e mover as organizações juvenis em contextos específicos.*

Palavras-chave: organizações juvenis, marcos de ação coletiva, produção de sentidos (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** hace parte de la investigación "Producción de sentidos en jóvenes y organizaciones juveniles del municipio de Santiago de Cali, Colombia", realizada entre enero a diciembre de 2011 para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la modernización de la Universidad de Chile. Área: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Magíster en Salud Pública de la Universidad del Valle. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización Universidad de Chile. Profesor de la Escuela de Salud Pública de la Universidad del Valle. Correo electrónico: nico6435@yahoo.es

-Introducción. -El problema de investigación. -Proceso de investigación. -Coordenadas teóricas. -Sentidos colectivos que mueven a las organizaciones juveniles. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

Este artículo hace parte de los resultados de la investigación "Producción de sentidos en jóvenes y organizaciones juveniles del municipio de Santiago de Cali, Colombia", realizada en 2011. Dicha investigación analiza la producción de sentidos individuales y colectivos en torno a procesos organizativos juveniles, a partir de las relaciones entre el desarrollo histórico de los procesos organizativos juveniles en Latinoamérica, Colombia y el municipio de Cali, las condiciones de vida y los procesos de socialización -tendiente a lo organizativo- experimentados por jóvenes de cuatro organizaciones de este municipio[1].

Este documento da cuenta de la producción de sentidos que constituyen y movilizan a las organizaciones juveniles. Se analizan los marcos de acción[2], a través de los cuales construyen sus idearios, motivaciones y vínculos afectivos, a partir de sus relaciones internas, la interacción con otros actores y un condicionamiento contextual y estructural. Por tanto, el insumo primordial corresponde a los relatos de jóvenes obtenidos a través de grupos focales.

El problema de investigación

Se pretende comprender las mediaciones entre la estructura y el sujeto, entre el contexto y el sujeto y entre el sujeto individual y colectivo para producir sentidos, en un momento histórico en el que se multiplican los referentes alrededor de los cuales se constituyen los actores colectivos. Interesa analizar el tema en el contexto particular de un municipio latinoamericano para explorar las conexiones entre las condiciones de vida, las interacciones y las experiencias cotidianas de los y las jóvenes.

Se exploran los conflictos que atraviesan a los actores sociales, cuando, el reclamo por mejores condiciones materiales de vida y de trabajo que guio gran parte del siglo XX se combina con conflictos alrededor de la autonomía de los sujetos. Autores como Borja y Castells (1997) y Melucci (1999) ubican como foco de estos conflictos, la búsqueda/exigencia de autonomía de los sujetos por construir sentido, consumir, hacer política, producir información y decidir al margen del control que ejerce el sistema, a través de mecanismos como los medios de comunicación, prácticas educativas o sistema político, que limitan el sentido, los significados y los discursos sobre los cuales se sustentan las identidades y las acciones.

Así, demandas que reclaman distribución y acceso a bienes y servicios, se entremezclan con temas de la esfera subjetiva-expresiva-cultural (género, etnia, práctica sexual, consumo de drogas) que se difunden en diferentes espacios de decisión política y comunicación para transformar las políticas públicas o incidir en el campo estatal, así como en la propia sociedad (Elva, 2013). Con esto, la organización social y la acción colectiva desplazan su centro de gravedad del ámbito político-institucional hacia el ámbito socio-cultural (Patiño, Alvarado & Ospina-Alvarado, 2014).

Lo que está en juego ya no es la conquista o administración del poder sino la transformación de significados, prácticas y estilos, tradicionalmente impulsados por los poderes y discursos dominantes, acerca de lo que es la política y sus formas de "hacerla"; las prácticas de intercambio económico o de

1 Las organizaciones participantes son: Asociación Centro Cultural la Red -ACCR- (organización de base comunitaria que opera principalmente en la zona de Ladera del municipio de Cali, cuyo interés principal es agenciar procesos de desarrollo local); Red Juvenil-DH (Organización juvenil que promueve los derechos humanos en el municipio de Cali y en el departamento del Valle del Cauca); Asociación Agencia Red Cultural de Aguablanca (organización que impulsa procesos de desarrollo de inclusión social y desarrollo local, a través de procesos culturales en el Distrito de Aguablanca), y Fundación Titanio (organización del Distrito de Aguablanca que promueve, desde una perspectiva étnica, procesos de inclusión social, a través de la gestión cultural, principalmente del hip-hop).

2 Rivas (1998) señala la introducción del concepto de marcos de injusticia en el análisis de los movimientos sociales por parte de Gamson, Fireman y Rytina (1982) inspirados en la obra de Goffman, Frame analysis (1974). Añade otros autores como Snow, Benford y Hunt (1986, 1988, 1992, 1994); Gerhards (1995); Gerhards y Rucht (1992), Donati (1992); Eder (1992) y Johnston (1995).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 531-543, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14136260215

experimentar la sexualidad, el género y las pertenencias comunitarias. De esta forma, se abre una dimensión cultural de la política, toda vez que emerge una disputa entre actores que tiene acceso diferencial a recursos de poder por el cambio/mantenimiento de prácticas, significados y sentidos.

En este sentido, los efectos de las acciones emprendidas por las organizaciones sociales se diseminan en diversos campos (Escobar, 1999). Por una parte, los formatos institucionales formales hacen posible su participación en la formulación de políticas públicas y la apertura de canales de interlocución más o menos fluidos y más o menos "legítimos" entre el Estado y la sociedad civil (esto incluye el fortalecimiento de redes clientelares). Por otro lado, la acción de las organizaciones sociales se expresa en la ampliación de formas asociativas y la densificación del tejido social, así como en la generación de nuevas prácticas, discursos y significados en torno a la ciudadanía, la igualdad, la autonomía, la diferencia, lo político y la política.

En el municipio de Cali estos contrastes configuran múltiples expresiones de la participación juvenil. Se manifiestan en diferentes expresiones de las relaciones entre jóvenes y Estado, entre las mismas organizaciones, así como en múltiples formas de organización y visibilidad pública. La ampliación de oportunidades de participación juvenil impulsada por el Estado evidencia fuertes tensiones producto de enfoques de la acción estatal que entran en pugna (Rodríguez, 2004): aquellos que conciben a los y las jóvenes como sujetos de derechos y actores claves en el desarrollo y otros que los conciben como un grupo de poblacional vulnerable y en riesgo, receptor de servicios. Adicionalmente, se destaca una alta dosis de retórica que no se corresponde con mayores niveles de inclusión juvenil ni mejoramiento de sus condiciones de vida (Bejarano & Ochoa, 2008).

Proceso Metodológico

Esta investigación se realizó desde el método cualitativo. Se privilegió la voz de los y las jóvenes como vía para observar y comprender las prácticas sociales, ya que en ellos converge lo subjetivo y lo objetivo, la reflexión individual y las estructuras sociales. Para la recolección de la información se realizaron grupos focales. A través de esta técnica, se recuperaron las representaciones y la comprensión que los sujetos tienen de lo que hacen, hicieron o harán, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos (Canales, 2006).

Se incluyeron organizaciones juveniles del municipio de Santiago de Cali que se encontraban activas al momento de la investigación. Se seleccionaron organizaciones que tuvieron una participación activa en los procesos de gestión de política pública. Para ello, se tuvieron en cuenta referencias que durante conversaciones informales hicieron jóvenes y miembros de ONG que participaron en procesos juveniles en el municipio.

Coordenadas teóricas

Las organizaciones se entienden desde una perspectiva relacional, como campos sociales con capacidad de actuar sobre el entorno, así como de ser afectados por el mismo. Son abordadas como agrupaciones dinámicas en las que interactúan individuos, producto de lo cual producen significados, se comunican, negocian y toman decisiones para definir sus objetivos, sus discursos, un orden normativo propio y sistemas de acción coordinados (Torres, 2002), al mismo tiempo que activan sus relaciones para darle sentido al estar juntos y a los fines que persiguen (Melucci, 1999, Aguilera, 2014).

El análisis de los marcos permite explorar en la construcción social de los procesos de organización, especialmente en la dimensión simbólica que incluye aspectos como la ideología, el sentido de injusticia, los valores, las creencias y la identidad, por mencionar algunos. Permite igualmente, articular lo individual, lo colectivo -la organización- y el contexto, en el sentido que plantea Rivas (1998): los significados y definiciones compartidas que las personas atribuyen a una situación median entre la oportunidad, la organización y la acción, sin ello, no se daría el paso a la movilización

aunque se contaran con las oportunidades y los recursos.

En esta dirección, la definición que ofrece Rivas (1998, p. 207) es pertinente para los fines de este análisis: "*conjunto de creencias y significados orientados a la acción que inspiran y legitiman las actividades y campañas de los movimientos sociales -en este caso las organizaciones- dando sentido al mundo social de los participantes en ellos y contribuyendo a conformar sus identidades personales y colectivas*".

Dentro de los marcos de la acción colectiva se definen *los* ***marcos de injusticia*** que resultan de la indignación que los miembros de la organización refieren, con respecto a agravios, privación de derechos experimentados por ellos mismos o por otros grupos o personas que son significativos para ellos. Esto indica que no son las situaciones en sí mismas las que se configuran como justas o injustas, legítimas o ilegitimas generando actuaciones automáticas sino es a través de las interpretaciones, según los marcos o esquemas construidos en la interacción, como se valoran de una u otra forma (Delgado, 2005).

Esta indignación se generaría producto de la desigualdad ilegitima entre individuos o grupos debido a un trato inequitativo, discriminatorio o excluyente, así como por vulneración de principios morales que para la organización son fundamentales (Urreiztieta, 2008). Involucra aspectos cognitivos como emocionales (Klandermans, Sabucedo, Rodríguez & Weerd, 1999). Es frecuente como parte de estos marcos identificar los responsables de la injusticia, frente a quienes se dirigen muchas de las acciones.

En una relación dialéctica con lo anterior, se constituyen los ***marcos de identidad***. Estos configuran la constitución de un "nosotros" que comparten creencias, valores y proyectos y que están dispuestos a actuar juntos. Esta idea de un "nosotros" se construye permanentemente por identificación, es decir, afinidades y coincidencias entre los miembros y con actores externos y por procesos de diferenciación de otros. Esta identificación/diferenciación ayudará a mantener la cohesión, solidaridad en la agrupación y orienta el tipo de actuaciones colectivas.

Así, la identidad colectiva tendrá una dimensión cognoscitiva, que se expresa en la definición de objetivos, medios y campos de acción, lo que conlleva un tipo de cálculo entre medios y objetivos, inversiones y recompensas, sin que ello implique marcos unificados y coherentes. Por otra parte, una dimensión emocional, a través de la cual los individuos sienten que forman parte de una unidad común. Las pasiones y los sentimientos, el amor y el odio, la fe y el miedo forman parte de un cuerpo que actúa colectivamente, sobre todo en campos menos institucionalizados, como las organizaciones no formales.

Los marcos de agencia o sentido de eficacia tiene relación con la creencia y la confianza que la organización tiene en que su actuación modifica, o por lo menos, contribuye a cambiar la situación de injusticia que motiva su indignación. Esta confianza varía durante su historia, según los resultados y tiene un fuerte anclaje con los otros dos marcos, en la medida en que se constituyen en condición de posibilidad para la acción colectiva orientada al cambio -aspecto clave de la agencia.

Sentidos colectivos que mueven a las organizaciones juveniles

La construcción ética

Para las organizaciones participantes en este estudio, los marcos de injusticia se construyen principalmente a partir de tres referentes. Dos de ellos se corresponden con los ejes de justicia ligados a la distribución y el reconocimiento, que según Fraser (1997), articulan las demandas y las reivindicaciones de ciertas organizaciones sociales en lo que denomina época postsocialista. El tercero de ellos, aunque tiene relación con los anteriores, tiende hacia una dimensión político-institucional y se funda en el cuestionamiento de las formas de "hacer" de la política tradicional.

En cuanto al eje de distribución, dado que casi todas las organizaciones pertenecen a sectores populares, uno de los referentes sobre el cual configuran los marcos de injusticia tiene relación con conflictos sociales que históricamente han marcado condiciones de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 531-543, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14136260215

inequidad y desigualdad entre los sectores populares y el resto de la ciudad. Señalan las carencias y desventajas que han tenido que soportar/enfrentar los habitantes y jóvenes de los sectores populares, en particular, la falta de oportunidades educativas y laborales.

Estos conflictos hunden sus rices en las injusticias socioeconómicas, arraigadas en la estructura político-económica de la sociedad estratificada en segmentos con amplios niveles de desventaja con respecto a capitales económicos, sociales y culturales. Tomando algunas categorías de Fraser (1997), para estas estas organizaciones, los marcos de injusticia ligados al eje de la distribución se constituyen principalmente a partir de la marginación económica y la privación de los bienes materiales indispensables para llevar una vida digna. En esta dirección, la injusticia percibida, no tiene que ver exclusivamente con ellos mismos, sino con los y las jóvenes, particularmente de los sectores populares y con la marginalidad y exclusión que viven los pobladores de determinadas zonas del municipio.

Con respecto al eje de reconocimiento, la estigmatización y la discriminación son señalados como estructurantes. Para las organizaciones, en este eje se cruzan sus historias de vida, las relaciones entre los territorios próximos (barrio y comuna) que habitan y el resto de la ciudad, así como la significación estereotipada de los y las jóvenes y de lo juvenil (Patiño et al., 2014). Estas marcas o rótulos que impone la sociedad, son atravesadas por varios vectores, a saber: el lugar de la ciudad donde se habita, generalmente asociado con pobreza, violencia e inseguridad; la condición de joven vinculado con la irresponsabilidad, el desorden, los excesos y el riesgo; la etnia (afro) y el género (masculino), categorías sociales, generalmente asociadas a la violencia en los contextos populares del municipio de Cali. En el siguiente testimonio se refleja lo dicho:

> (…) A nosotros nos interesa eliminar todo el tema de discriminación y estigmatización que hay frente el hip hop y a la gente. Cambiarle el tema de que todo el que es del Distrito[3], negro, joven, afro es ladrón, ese es ladrón, ese pandillero, ese es consumidor, marihuanero (…) (Grupo Focal Titanio, 2011).

Con esto se pone en evidencia la producción sociocultural de estereotipos que operan como construcciones simplificadas, reducidas y distorsionadas de los y las jóvenes, de lo étnico/racial y de lo popular, que evitan el reconocimiento y la interacción entre "ciertos jóvenes" y otros sectores, impidiéndoles que tomen parte en la producción social (Garcés, 2006). Esto trae consigo fenómenos de exclusión social muy concretos, toda vez que con la producción de estereotipos, se "normalizan" y definen los moldes y los márgenes sobre lo bueno y lo malo, lo legítimo y lo ilegitimo, lo aceptable y lo que hay que rechazar (De Laire, 2001), configurando así una lógica estructural de exclusión, que para muchos pasa inadvertida.

En este sentido, según Fraser (1997), el género y lo étnico-racial son categorías paradigmáticas relacionadas con el eje del reconocimiento, al cual se le suman en este caso, la estigmatización juvenil y de pertenencia territorial. No obstante, todas estas formas que ponen en cuestión el reconocimiento de los sujetos en virtud de su pertenencia a un género, a un grupo de edad, a un territorio o por su color de piel, se combinan con problemas de distribución, por lo que Fraser (1997) las considera bivalentes, pues se coproducen desde la esfera socioeconómica y la esfera cultural-valorativa.

Por otra parte, el "orden" social y político dado por la tradición que configura las relaciones entre el mundo adulto y los y las jóvenes, así como en el mundo de la política institucional, es objeto de crítica. Con respecto al primer aspecto -relaciones entre el mundo adulto y jóvenes-, señalan el predominio de las relaciones autoritarias y verticales, en las que el sujeto joven es considerado como incapaz por si solo de tomar decisiones y que de no contar con la tutoría de un adulto correría un alto riesgo de equivocarse, según los parámetros esperados

3 Se hace referencia al Distrito de Aguablanca, sector del municipio de Cali, ubicado en el oriente de la ciudad, constituido en una alta proporción por población negra, proveniente de los procesos de expansión urbana producto de las migraciones de sectores pobres del propio municipio hacia a las periferias y de migrantes de otras regiones del país, debido a la violencia y la falta de oportunidades.

*DOI:*10.11600/1692715x.14136260215

por los adultos. Refieren esta crítica a espacios de socialización como la familia, la escuela y el Estado, en los que encuentran poca apertura para poder expresarse sin que ello conduzca a conflictos o enfrentamientos. Esto limita su capacidad crítica, creativa y reflexiva, razón por la cual, una vez han experimentado la dinámica de las organizaciones, cobra relevancia en sus vidas y les permite resignificarse como sujetos sociales y políticos y ampliar sus escenarios de socialización política y sus redes afectivas.

Este aspecto se ubicaría en el eje de reconocimiento sobre la base de una sociedad que se articula desde una perspectiva adultocéntrica, que le cuesta reconocer la diversidad y la diferencia que expresan los y las jóvenes (Garcés, 2006) y que sobrevalora aquello que permita mantener la situación de privilegio que el mundo adulto vive, respecto de los demás grupos sociales, los cuales son considerados como en preparación para la vida adulta (niños, niñas y jóvenes) o saliendo de (adultos mayores) (Duarte, 2002). Por tal razón la discriminación sufrida por efecto de la edad, como clave de rotulación social, posee una fuerza en la configuración de los referentes para la organización y la acción juvenil, tanto como las discriminaciones de género, raciales, económicas (Duarte, 2002).

Aquí se expresa un conflicto generacional entre la tradición, las costumbres, los significados arraigados y la resistencia de las nuevas generaciones a aceptarlas y más aún su capacidad de innovación, lo que generalmente deviene en conflictos entre la tradición, lo dado y lo nuevo, lo que puede ser[4] (Patiño, et al., 2014). Esto se corresponde con la posibilidad siempre abierta de transformar el orden hegemónico por la acción de los sujetos sociales, un orden siempre sensible a la resistencia y a la innovación, acorde con el planteamiento antes señalado de Melucci (2001) al referirse a los conflictos en las sociedades complejas, en términos de las tensiones que se generan entre la libertad de decidir, consumir, producir información y los controles que impone la sociedad sobre todo en la producción de significados y sentidos.

Frente al segundo aspecto indicado -el orden político-institucional- es reiterativo el rechazo e indignación hacia la cultura política[5] predominante en el país, en el municipio y sus comunidades. Asocian con ello, las prácticas clientelistas, el aprovechamiento que se hace de lo público para intereses particulares y la ineficacia para enfrentar los conflictos de la sociedad por parte de los partidos políticos, los gobiernos municipales y nacionales, el Congreso de la Republica, el Concejo Municipal, al mismo tiempo, líderes comunitarios, organizaciones sociales y ONG.

Se constituye en un referente de indignación, la sobrevaloración de algunas vías y mecanismos consideradas legítimas de hacer política, a costa de la falta de reconocimiento o el señalamiento del que son objeto otras expresiones políticas alternativas. Ponen en cuestión la suficiencia y exclusividad de la política simple, tomando el término que emplea de Beck (1998), para referirse a la política oficial frente a otras posibilidades que ofrece, lo que el mismo Beck denomina la subpolitización reflexiva, a través de la cual los actores generan lógicas de funcionamiento alternativas a las institucionalizadas y legitiman nuevas reglas y escenarios de acción.

Sin embargo, para las organizaciones juveniles los espacios y los actores institucionales hacen parte de sus dinámicas, como interlocutores y espacios "naturales" donde operan. Por consiguiente, aun cuando en ocasiones expresan un rechazo categórico hacia cualquier espacio o persona que

4 Margulis y Urresti (1998) hacen referencia a las diferencias y choques generacionales, al referirse a los jóvenes como *"cierta clase de "otros", que viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas, abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea. Estos desencuentros, permiten postular, tal vez, una multiculturalidad temporal, basada en que los jóvenes son "nativos del presente", y que cada una de las generaciones coexistentes (divididas a su vez por otras variables sociales) es resultante de la época en que se han socializado. Cada generación es portadora de una sensibilidad distinta, de una nueva episteme, de diferentes recuerdos; es expresión de otra experiencia histórica"*.

5 Según Dagnino, Olvera y Panfichi, (2006) *"La cultura política es construcción social peculiar de aquello que cuenta como político en toda sociedad, es el ámbito de las prácticas y las instituciones conformadas a partir de la totalidad de la realidad social y que históricamente llegan a ser consideradas como apropiadamente políticas"*.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 531-543, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14136260215

represente lo institucional, han comprendido que son "necesarios" y es inevitable establecer relaciones con ellos, siempre y cuando no pongan en juego sus principios y proyectos políticos. Destacan en este sentido, que sus acciones y el reconocimiento ético, es la mejor mediación para establecer relaciones con otros actores políticos y que sus acciones se constituyen en un mensaje ético en la tramitación de los asuntos públicos.

La producción de identidad

Cada una de las organizaciones le asigna un peso relativo a determinados referentes identitarios que a su vez varían a lo largo de la historia de las mismas. Esto coincide con la idea que la identidad está en constante producción, abierta a la temporalidad y la contingencia. En palabras de Laclau: "*una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias*" (Torres, 2009, p. 68 cita a Laclau, 1996).

Para algunas organizaciones lo más significativo corresponde a lo juvenil. Son organizaciones de jóvenes que trabajan con y para jóvenes. En cambio, para otras organizaciones, "lo juvenil" que en sus orígenes definía en gran parte su identidad, con el tiempo se ha desplazado a lo comunitario y territorial (organizaciones de base).

Para otros, el referente identitario está determinado por su área o ámbito de trabajo. Por ejemplo, la gestión cultural, la cual configura cierto ámbito de especialización y "vocería" frente al tema, así como espacios y canales de expresión política, de sociabilidad, de formación y ejercicio ciudadano. No obstante, para otras organizaciones, su identidad está explícitamente atravesada por múltiples referentes, entre ellos, su carácter de organización juvenil, su pertenencia territorial (sectores populares), su campo de acción (la gestión cultural) y su condición étnica (afro).

Estos referentes señalados condicionan lo que son y lo que hacen, asimismo, la producción de sentidos, por cuanto guían sus acciones, sus discursos, sus valores y principios. Igualmente ponen de relieve los elementos por los que quieren que otros los reconozcan. Así entonces, se configura una dimensión simbólica de la identidad de la organización, rescatando aquello que los define.

Ahora bien, la historia es sin dudas un eje que permanentemente es recreado a través de las conversaciones, la producción escrita y audiovisual para reafirmar cómo se constituyen, pero también para actualizar un discurso de sí mismos y mantener o transformar sus formas de actuar. La historia se refiere a lo vivido y a lo contado, a las hazañas "heroicas" y los fracasos y crisis, a las personas propias y ajenas que fueron significativas, las relaciones conflictivas y colaborativas con otros y, los contextos que favorecieron u obstaculizaron el quehacer de la organización (Vallejo & Torres, 2003).

> (…) En el momento en que yo llegué y lo que he escuchado de la historia con las personas que estaban aquí hace mucho tiempo, era que se hacían reuniones con más de cien (100) personas y cien (100) personas de diferentes grupos artísticos y de diferentes intereses pensándose cómo potenciar el sector y cómo potenciar a la gente (…) (Grupo Focal Agencia Red Cultural de Aguablanca, 2011).

A través del dialogo desde el presente con el pasado, se reafirman o cuestionan los valores que los guían y se proyectan las formas de acción. En esta práctica reflexiva se configuran los sentidos que los llevan a permanecer juntos, en torno a una historia compartida, a la construcción de vínculos afectivos y a un proyecto colectivo. Al mismo tiempo, estas organizaciones se encuentran con actores que tienen un alto grado de significación en la constitución de su ideario, sus valores y formas de acción. Las relaciones con actores externos representados por ejemplo, por miembros de ONG, líderes comunitarios o funcionarios del Estado, incidió en sus discursos y actuaciones, bien por afinidad, admiración y empatía o por rechazo, desacuerdo y decepción. En este sentido, las identidades colectivas se configuran en un proceso de reiterados encuentros y desencuentros con otros actores.

> (…) yo creo que la ACCR ha tenido la suerte de que muchas personas de afuera con mucha sensibilidad social

> han estado en momentos indicados, orientando pues, en este caso muchos profesionales y otros que uno conocía en el camino (…) (Apolinar Ruiz, ACCR, Entrevista 2011).

Con respecto a la actuación de otros actores significativos para la organización, destacan su rechazo a la política tradicional, referido a las prácticas clientelistas y de corrupción que se expresan en el Estado, los partidos políticos y organizaciones de la sociedad civil, al igual que a las relaciones "mercantiles" que se establecen entre el Estado y agentes "operadores de proyectos". Aquí se observa una articulación entre los marcos de injusticia y de identidad, por cuanto es claro que estos últimos también se constituyen por oposición y diferenciación de otros. En este sentido, se produce una dimensión ética y política de la identidad, constituida por los valores, los principios, los discursos, las reivindicaciones y las demandas que guían su proyecto (Patiño et al., 2014).

En esas relaciones se produce autopercepción, de cierta forma cerrada e independiente, sin embargo, es común en todas las organizaciones, su participación en redes, la identificación de aliados o socios con los que coinciden en intereses y proyectos. Las redes como constelaciones de organizaciones que comparten algo en común, y actúan conjuntamente, se fundamentan en parte, en una racionalidad instrumental, en la medida en que se conciben como un medio que facilita el acceso a recursos y para el desarrollo de proyectos.

Al mismo tiempo, las redes hacen parte de la dimensión política de su identidad, toda vez que a través de ellas despliegan o articulan acciones colectivas, desde la concepción del poder, en la perspectiva planteada por Garcés (2010) *"como potencia del trabajo colectivo, ligado al «hacer juntos», a la «actividad común», al «poder hacer"*. Adicionalmente, las redes constituyen parte de una dimensión afectiva por cuanto las vincula como parte de un tejido social/afectivo que media la identificación con intereses y apuestas políticas.

> (…) Para ejecutar un proyecto hay unos componentes, el tema cultural, eso los compañeros de Titanio saben de eso, entonces los contratamos y ellos colaboran con esa actividad; que convivencia pacífica, están los Mediadores y así sucesivamente y entonces siempre estamos trabajando en red (…) (Grupo focal Red DH, 2011).

En todas las organizaciones se evidencia una tensión entre lo formal, dado por su constitución jurídica y la informalidad de las relaciones entre sus miembros y sus formas de actuar. La formalización es concebida como una oportunidad para acceder a recursos y una forma de división del trabajo. Sin embargo, con la formalización se puede afectar las relaciones entre sus miembros y su proyecto político, debido a que las vuelve rígidas y les resta el carácter afectivo-comunicativo que las caracteriza, privilegiando las relaciones laborales. Con respecto al proyecto político, su formalización implica su introducción al campo de las organizaciones del tercer sector como ejecutoras de proyectos, poniendo en ocasiones, en tensión o contradicción sus fines con los intereses económicos y las restricciones que imponen los marcos, escenarios y temáticas definidos externamente para la ejecución de los proyectos.

Pese a ello, la formalización es concebida como un paso necesario, que les permite acceder a recursos, ganar independencia y autonomía y los marcos de los proyectos no determinan sus actuaciones sino se convierten una vía a través de la cual se objetivan sus actuaciones públicas, sus valores, sus reivindicaciones y sus sueños. Además, facilitan su participación en espacios formales donde se toman decisiones o se expresan puntos de vista sobre ciertos temas y no impide su participación en otros escenarios no formales desde los cuales también se procesa lo público. En cuanto a las relaciones internas es posible afirmar que existe flexibilidad entre lo formal, en términos de su constitución jurídica y sus formas de relacionarse y operar, tal como se afirma: *"aquí uno tiene su cargo pero en papel, igual aquí se trata es de tú y ya, y todo el mundo aporta lo suyo, no es más (…)"* (Grupo Focal ACCR, 2011).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 531-543, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14136260215

El valor de la historicidad

Como ya se mencionó, es común la referencia a la historia como un acumulado de experiencia, esfuerzo, conocimiento, formación, reconocimiento de otros y de "ganarse un lugar", que motiva a los miembros a mantenerse actuar colectivamente. En esa historia se hace conciencia de los logros, en términos de la formación-crecimiento-concienciación (en campos teóricos, políticos, técnicos) por parte de cada uno de sus miembros, igualmente de la organización, producto de sus acciones y de sus "acomodos, desacomodos y reacomodos" en el tiempo, según las condiciones del entorno y de la propia organización.

Hay un reconocimiento de las ganancias individuales y colectivas que les genera confianza y expectativas para seguir actuando juntos. En los relatos, contrastan sus logros producto de su pertenencia a la organización con respecto al rumbo de sus vidas si no hubiesen ingresado a la organización o los caminos que tomaron las vidas de otros jóvenes con los que compartían historias de vida. Los motiva los resultados conseguidos producto de sus acciones, que reiteradamente insisten, no pretenden generar transformaciones globales, sino incidir en la cotidianidad de las comunidades y en las acciones institucionales y de la sociedad civil.

> (…) Interactuar con otras organizaciones, conocer otras dinámicas sociales, ha permitido que traigamos a la organización diferentes formas de hacer las cosas, y eso, además de conocer otros procesos, ha fortalecido la organización, percibir qué hacemos y no lo vemos (…) Cuando uno participaba aquí en la comuna se daba cuenta de que estaba haciendo muchas cosas, entonces esa participación comunal y ciudadana y en muchas ocasiones a nivel nacional, nos ha permitido coger fuerzas, ganas de seguir acá, luchando y trabajando con la gente (…) (Grupo Focal ACCR, 2011).

Enfatizan en la autoconfianza que les produce interactuar con otros actores colectivos e institucionales y darse cuenta del trabajo que han realizado. La comunicación con otros les permite verse a sí mismos, valorar su experiencia, pero también darse cuenta que no están solos y que tienen compañía en su "lucha". Esto permite que su quehacer no se limite a la ejecución de proyectos acotados sino que se conecte con otras organizaciones, en acciones colectivas de mayor envergadura en lo que podría acercarse a expresiones de movimientos sociales donde las organizaciones entran y salen o como menciona Melucci (1999) donde hay momentos de aparición y visibilidad pública y momentos de latencia donde las organizaciones se repliegan en sus territorios y en sus actividades particulares.

Con todo, la confianza y la motivación para continuar actuando, no se agota en la reflexividad sobre su historia y en la interacción con otros. También hunde sus raíces en el compromiso frente a una causa, en la representación de intereses de otros que no hacen presencia en los espacios públicos o tienen menos recursos para hacerlo: los jóvenes, los jóvenes afro, los grupos culturales o los pobladores de los barrios populares. Su capacidad de actuar entonces, se funda en la solidaridad, en el sentido de convertir en un motor aquello que comparten con otros a partir del reflejo de sí en el otro y en la empatía, en el sentido que propone Hoffman (1975) y Daniel Batson (1978) (citados por Peiró, 1996) como *"la capacidad de compartir y comprender el estado emocional de otra persona, haciendo posible que nos pongamos en el lugar del otro y comprender su estado interno, y como consecuencia de ello sentir compasión o congratulación, dependiendo del sentimiento que creemos está experimentando la otra persona. La comprensión del estado interno de otra persona en una situación conflictiva o de adversidad, se constituye en un factor esencial para ofrecer soluciones y emitir una conducta de ayuda y acompañamiento"*.

> (…) Hay algo que puede ser muy dramático y extremo y es cómo desde que vos vivís en el ghetto, desde pequeñito, yo llevo aquí desde los doce (12) años y vas viendo que amigos tuyos se meten en la delincuencia o van

> cayendo en las drogas o cómo cayeron muertos. Entonces eso te va dando posibilidades de decir: no, cómo voy a pegar para allá; y al mismo tiempo te va dando ganas de decir al otro pelado: no te metás por ahí porque mirá cómo están las cosas, metete por aquí; y es ese intento de seguir ayudando a los demás (…) (Grupo Focal, Titanio, 2011).

Conclusiones

Las organizaciones sociales surgen como mecanismos sociales para generar cambios, bien sea para quienes hacen parte de ellas o respecto a situaciones que afectan o son de interés de grupos específicos, así como "causas sociales" de mayor espectro. A propósito de las organizaciones que participaron en este estudio, su conformación y acción responden a procesos de identificación que se van dando con determinados grupos o frente a problemas o situaciones (que los afecta directamente o que como parte de su trayectoria colectiva cobran significatividad) y en menor grado, por relaciones de representatividad de personas o causas. Estas identificaciones -siempre provisionales- enraizadas por valores, formas de acción y significados, legitiman, justifican y orientan sus dinámicas internas y acciones hacia determinados fines, propiciando así, la construcción de identidades colectivas e individuales y con ello la permanencia de procesos colectivos.

Con esto se pone de manifiesto la importancia de concebir las organizaciones como espacios sociales y culturales en movimiento, producidos en contextos específicos pero a la vez, que se están produciendo por la interacción de sus miembros y de éstos con el entorno. El contexto opera como marco de posibilidades en el que se constituyen determinados procesos colectivos, esto incluye las relaciones económicas, políticas, culturales y sociales que ponen en circulación significados y discursos sobre la realidad, sobre lo deseable y lo injusto; sobre lo estético y lo ético; sobre las formas y visiones de los gobiernos, de ejercer el poder, de posibles relaciones entre sujetos y de estos con el Estado y el mercado; sobre las relaciones de dominación, igualdad, coerción o violencia entre personas, regiones y países. Es este donde se produce la reflexividad y la actualización permanente de las mismas, vale decir, con matices de adaptación y resistencia.

Sin embargo, el contexto también corresponde a las restricciones y oportunidades que anteceden a las organizaciones y que tiene relación con la historia personal de sus miembros. A través de éste se producen disposiciones de los sujetos, según condiciones estructurales y experiencias particulares. Pero también, el contexto como condicionante anterior a las organizaciones, corresponde a la historia a través de la cual se han configurado los procesos colectivos en diferentes latitudes con sus respectivas conexiones: los movimientos estudiantiles y sus conexiones con los movimientos populares, movimientos obreros, campesinos y con los procesos organizativos juveniles de finales del siglo XX. El contexto entonces, corresponde a las condiciones que influyen en la actualidad y el devenir de las organizaciones, asimismo, la historia desde la que transcurren las biografías de los sujetos -que constituyen las organizaciones-, y al mismo tiempo, la historia social de mayor envergadura, de las expresiones de procesos organizativos y colectivos del nivel mundial, nacional regional y local.

Esto coincide con lo que plantea Torres (2009, p. 67), cuando señala que la influencia del contexto en la producción de sentidos hacia lo organizativo, "*corresponde a una serie de instancias que median entre las condiciones estructurales y la acción organizada: la vida cotidiana de los sujetos, la red de relaciones de sociabilidad a nivel local, las tradiciones asociativas de los pobladores y las que se generan, los tipos de relaciones con otros agentes sociales, así como las culturas políticas previas y emergentes entre los pobladores*".

Del mismo modo, guarda relación con la idea de repertorios de acción a los que hace referencia Tilly (2000), en la medida que históricamente se va constituyendo un acumulado de tramas de memoria, que conectan a las organizaciones y formas de acción colectiva. Estos repertorios se constituyen en

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 531-543, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14136260215

tipos y estilos de acción que un determinado grupo, organización o movimiento emplea, retomados de colectivos o causas históricas con las que se tiene afinidad, pero también, son objeto de creatividad e innovación, según lo permitan las condiciones del contexto.

Las organizaciones sociales en este sentido, son expresiones sociales de cada momento histórico particular, que se constituyen en contextos específicos, pero también son herederas de formas organizativas que las antecedieron. Tienen relevancia entonces como escenarios de socialización que constituyen parte de las historias personales, desde las cuales se construyen bases comunitarias fundadas en vínculos efectivos e identitarios necesarios para cualquier sujeto, pero también desde donde se agencian proyectos políticos y éticos que refuerzan o se resisten a valores, normas, ideologías y prácticas, en un lugar y tiempo concreto. Para muchos jóvenes, los procesos organizativos en los que penetran van conformado un circuito o mejor, contribuyen a hilvanar redes no formales para acceder a oportunidades educativas, laborales y políticas que el medio no garantiza, pero también, redes afectivas que en ciertos contextos son escasas.

En la historia colombiana, gran parte de las organizaciones sociales que se han constituido han estado vinculadas con mecanismos de respuesta social frente a condiciones de injusticia, dominación, inequidad y abuso en las que históricamente se evidencia una clara debilidad del Estado para garantizar los derechos de los ciudadanos y una desigual distribución de los medios para el desarrollo de amplios sectores de la población. En el pasado las organizaciones sociales tenían una fuerte tendencia política orientada al Estado como responsable de los problemas y las soluciones y a constituirse alrededor de la sobrevivencia y la construcción del territorio, dadas unas condiciones de migraciones y marginalidad, producto de la urbanización y la accidentada evolución de las ciudades.

En cambio, desde hace aproximadamente tres décadas, emergen organizaciones cuya acción-discurso se orienta a la sociedad, menos desde la reivindicación de condiciones materiales básicas de sobrevivencia y más, desde la reivindicación de otras formas de ser y de relacionarse entre hombres y mujeres; generaciones, etnias; de establecer vínculos con el medio natural. Pese a lo anterior, la mirada de estas organizaciones hacia el Estado no desparece, éste sigue siendo blanco de sus demandas, no obstante, se establecen relaciones con el Estado menos confrontacionales y más de cooperación, estas últimas, mediadas por coincidencias ideológicas y programáticas, así como por relaciones económicas. En definitiva, es imposible pensar las organizaciones sociales sin considerarlas como expresiones de los tiempos que corren y manifestaciones de las tensiones, contradicciones entre lo que existe y lo que puede ser, entre lo hegemónico y lo subalterno.

Lista de referencias

Aguilera, O. (2014). *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal.* Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140517110335/BecaClacsoFinal.pdf

Beck, U. (1998). *La Invención de lo Político.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Bejarano, H. & Ochoa, A. (2008). *Estructura de oportunidad política y juventud.* Cali: Escuela Superior de Administración Publica-Esap.

Borja, J. & Castells, M. (1997). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información. Con la colaboración de Mireia Belil y Chris Benner.* Madrid: United Nations for Human Settlements-Habitat, Taurus.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios.* Santiago de Chile: LOM.

Dagnino, E., Olvera, A. & Panfichi, A. (2006). *La disputa por la construcción democrática en América Latina.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores

en Antropología Social, Universidad Veracruzana.

Delgado, R. (2005). *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores.* Tesis. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Manizales, Colombia. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091118030110/TESIS%20Ricardo%20Delgado.pdf

De Laire, F. (2001). ¿Identidad Juvenil? La insoportable levedad del ser: Aportes para renovar el marco teórico de los estudios sobre juventud. *Revista MAD, (4), pp. 3-15.*

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última Década, 10 (16), pp. 95-113.* Doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100004&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0718-22362002000100004.

Elva, A. (2013). Los movimientos juveniles a través del espejo del tiempo. *Revista Acta Republicana Política y Sociedad, 12 (12), pp. 57-65.* Recuperado de: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/republicana/pdf/ActaRep12/6.pdf

Escobar, A. (1999). *El final del Salvaje. Naturaleza, cultura y política en la Antropología contemporánea.* Bogotá, D. C.: Cerec.

Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época "postsocialista". En N. Fraser (ed.) *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista", Capítulo I,* (pp. 17-54). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.

Garcés, A. (2006). Juventud y escuela: Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar. *Última Década, 14 (24), pp. 61-77.* Doi.org/10.4067/S0718-22362006000100004 Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000100004&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362006000100004

Garcés, A. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles. Panorama de la participación política juvenil. *Última Década, (32), pp. 61-83.* Doi.org/10.4067/S0718-22362010000100004.

Klandermans, B., Sabucedo, J. M., Rodríguez, M. & Weerd, M. (1999). La pertenencia a organizaciones y legitimación de la acción colectiva. En J. Apalategui (ed.) *La anticipación de la sociedad.* Psicología social de los movimientos sociales. Valencia: Promolibro.

Margulis, M. & Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud.* Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre. Recuperado de: http://www.animacionjuvenil.org/site/wp-content/uploads/2008/08/la-construccion-social-de-la-condicion-de-juventud.pdf

Melucci, A. (1999). *Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia.* México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la information.* Madrid: Trotta.

Patiño, J., Alvarado, S. V. & Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 257-275.* Doi:10.11600/1692715x.12115101012.

Peiró, J. (1996). *Tratado de Psicología Social.* Madrid: Síntesis.

Rivas, A. (1998). Al análisis de Marcos: Una metodología para el estudio de los movimientos sociales. En P. Ibarra & B. Tejerina (eds.) *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural,* (pp. 181-218). Madrid: Trotta.

Rodríguez, E. (2004). *Participación juvenil y políticas públicas en América Latina y el Caribe: algunas pistas iniciales para reflexionar colectivamente.* Lima: Celaju.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 531-543, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14136260215

Tilly, C. (2000). Acción colectiva. *Apuntes de Investigación del Cecyp, 4 (6), pp. 9-32.*

Torres, A. (2002). *Movimientos Sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos. Reconstruyendo el vínculo social.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas.

Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios, (30), pp. 51-74.* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a04

Torres, L. (2009). *Disolución identitaria o recomposición de la identidad. Sujetos sociales y acciones colectivas y trabajo social.* Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Urreiztieta, M. T. (2008). La comprensión por el contexto: los movimientos sociales y los contextos de la acción colectiva. *Espacio Abierto, 17 (1), pp. 87-108.*

Vallejo, M. & Torres, A. (2003). *La identidad de las organizaciones populares en organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.

*DOI:*10.11600/1692715x.14136260215

Referencia para citar este artículo: Barbosa-Pereira, A. (2016). Os "rolezinhos" nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 545-557.

Os "rolezinhos" nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito*

Alexandre Barbosa-Pereira*

Professor Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Artículo recibido en febrero 5 de 2015; artículo aceptado en mayo 11 de 2015 (Eds.)

• ***Resumo (analítico):*** *O objetivo do artigo é analisar eventos protagonizados por jovens em shopping centers de grandes cidades brasileiras nas férias de verão de 2013/2014. Trata-se dos chamados "rolezinhos", encontros de jovens fãs de música "funk carioca" marcados pelas redes sociais. Esses eventos sofreram uma forte repressão policial e uma abordagem midiática criminalizante e estigmatizante. O texto demonstra, a partir de observações de campo em dois rolezinhos, pesquisa etnográfica, realizada entre 2012 e 2014, sobre a música funk em São Paulo e pesquisas nas redes sociais, como medo e preconceito foram elementos importantes para a perseguição e rotulação negativa de encontros de jovens pobres em centros comerciais.*

Palavras-chave: atividades juvenis, espaço urbano, lazer, interação social, preconceito (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

The "rolezinhos" in the shopping centers of Sao Paulo: youth, fear and prejudice

• ***Abstract (analytical):*** *The article discusses events involving young people in malls in Brazil's large cities in the summer holidays of 2013/2014. These young people are called "rolezinhos" (which is slang for 'little walks' among the city's youth). Large impromptu gatherings of young carioca funk music fans were organized through the use of social networks. These events have suffered from strong police repression and a criminalizing and stigmatizing media approach. Through field observations of the rolezinhos, ethnographic research on the carioca funk music in São Paulo and research on this group's use of social networks that was conducted between the year 2012 and 2014, the paper demonstrates how fear and prejudice were important in the persecution and negative portrayal of poor young people in malls.*

Key words: youth activities, urban spaces, leisure, social interaction, prejudice (Unesco Social Sciences Thesaurus).

---

* Este **artigo de investigação científica e tecnológica** é derivado de um projeto maior intitulado "Fluxo, imagem e imaginação: a formação do funk ostentação em São Paulo e Santos", Projeto aprovado pelo CNPq, processo número 447869. No artigo, apresenta-se parte dos resultados da pesquisa realizada pelo autor no âmbito da Universidade Federal de São Paulo, entre Junho de 2012 e Fevereiro de 2014. Área: Sociologia. Sub-área: Etnografia.

** Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, pelo Departamento de Saúde, Educação e Sociedade. Correio eletrônico: alebp1979@gmail.com

Los "rolezinhos" en los centros comerciales de Sao Paulo: juventud, miedo y prejuicios

• ***Resumen (analítico):*** *El objetivo principal de este artículo es analizar los eventos realizados por jóvenes en centros comerciales de las grandes ciudades en las vacaciones de verano de 2013/2014. Estos son llamados "rolezinhos", encuentros convocados mediante redes sociales por jóvenes amantes de la música "funk carioca". Estos eventos fueron objeto de severa represión policial, criminalización de los medios y enfoque estigmatizante. El texto demuestra, mediante observaciones de campo en dos rolezinhos, investigación etnográfica realizada entre los años 2012 y 2014 sobre el funk de ostentación en São Paulo e investigación en las redes sociales, cómo el miedo y los prejuicios fueron elementos importantes para la persecución y el etiquetado negativo de estas reuniones de jóvenes pobres en centros comerciales.*

Palavras clave: actividad juvenil, espacio urbano, ocio, interacción social, prejuicio (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

1. Introdução: uma controvérsia de natal

Itaquera, distrito da periferia leste da cidade de São Paulo, Brasil, para onde segue a linha de metrô mais lotada, a chamada linha vermelha, que faz o percurso leste-oeste e tem sua última estação justamente nesse distrito. Na Estação Corinthians-Itaquera do metrô, há uma série de equipamentos, serviços e estabelecimentos. Para quem ali chega, já do lado de fora, no alto de um morro, destaca-se o estádio do Sport Club Corinthians, o palco da abertura da Copa do Mundo de futebol realizada no Brasil no ano de 2014. Ainda dentro das dependências do metrô, tem-se ligação direta com um terminal de ônibus que dá acesso a bairros mais ao extremo leste, como Guianazes ou Cidade Tiradentes. Há também um Poupatempo, um tipo de equipamento público que congrega uma série de serviços ligados principalmente à emissão de documentação pessoal, como carteiras de identidade e habilitações para motoristas, entre outros serviços. Ao passar por esse Poupatempo chegamos ao Shopping Metrô Itaquera, um centro comercial articulado à estação de Metrô. Em São Paulo há pelo menos cinco shoppings que se conectam diretamente a estações de metrô. No dia 07 de dezembro de 2013, mês de movimento intenso em todos os shopping centers do país devido às compras de natal, um evento ocorrido nesse mesmo Shopping Metrô Itaquera gerou um grande debate público sobre preconceito, segregação e direito à cidade.

Pelas redes sociais, jovens organizaram encontro que denominaram como "Rolezinho no Shopping". O termo rolê é uma gíria muito comum no Brasil e seria o mesmo que fazer um passeio, traz, portanto, a ideia de circular pela cidade para se divertir. Na internet, os objetivos descritos eram: encontrar amigos, conhecer pessoas, paquerar, dar uns beijos e zoar. No entanto, o que seria apenas um encontro para lazer tornou-se uma grande confusão. Alguns lojistas, administradores e frequentadores do shopping sentiram-se ameaçados por aquela grande concentração de jovens a brincar e fazer barulho. Chamou-se então a polícia que atuou com bastante truculência para expulsar os jovens, o que gerou correrias para fugir da repressão policial. Outro fator serviu de pretexto para que se criasse certo medo com relação aos participantes desse evento e se chamasse a polícia para agir em tais espaços, os protagonistas dos rolezinhos gostavam de ouvir música funk e, em determinados momentos do encontro, cantaram músicas do repertório do chamado funk ostentação, estilo musical que,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 545-557, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

em suas letras, exalta a posse de dinheiro e o consumo de roupas e acessórios de grife.

O funk ostentação consiste numa nova vertente do funk carioca[1] criada a partir de São Paulo, por jovens de bairros periféricos, na qual temáticas das letras de música anteriormente em evidência no chamado estilo proibidão, como crime, drogas e sexo, são atenuadas ou praticamente excluídas em detrimento de referências ao consumo e a marcas de roupas, carros e bebidas ou ao modo como o acesso a tais bens permitiria um maior sucesso com mulheres consideradas bonitas. Inicialmente, o principal meio de divulgação desse funk ostentação foi a internet, pelo YouTube. Nessa plataforma, os jovens cantores têm apresentado videoclipes nos quais, além de cantarem músicas sobre as marcas, aparecem exibindo-se com produtos, como carros importados, garrafas de uísque e roupas de grife. Os MCs de funk ostentação que fazem sucesso no YouTube, casas noturnas e, posteriormente, na mídia tradicional[2] são, em sua imensa maioria, jovens pobres, moradores de bairros periféricos de São Paulo. Aqueles que alcançam o almejado sucesso nos canais tradicionais de mídia são quase sempre descritos como MCs de origem socioeconômica mais baixa que agora fariam um funk do bem, por não falar mais de crimes, drogas e sexo, e que teriam conseguido, assim, vencer na vida pela música.

Para uma amostra de como se caracteriza tal vertente musical, cabe alguns exemplos. Numa das músicas, o MC Danado canta: "Vida é ter um Hyundai e uma Hornet, dez mil pra gastar, Rolex, Juliet. Melhores kits, vários investimentos. Ai como é bom ser o top do momento". A expressão kit é recorrente em muitas letras de funk e faz referência aos acessórios de grife, como camisetas, colares (também chamados de cordões), bonés e óculos escuros. No clipe dessa música, MC Danado chega de moto a uma mansão, onde há carros, outras motocicletas e mulheres na piscina com taças de espumante[3]. Em outra música, MC Rodolfinho canta: "Bolso esquerdo só tem peixe e o direito tá cheio de onça. Ai meu Deus, como é bom ser vida loka"[4]. Nesse outro videoclipe, MC Rodolfinho aparece ostentando uma garrafa de uísque dentro de uma limusine com mulheres que dançam a sua volta com vestidos curtos. Ele atira notas de cem (os peixes) e cinquenta (as onças)[5] Reais. MC Boy do Charmes, por sua vez, anuncia: "Onde eu chego eu paro tudo, a mulherada entra em pane, meu cordão é um absurdo, meu perfume é da Armani"[6]. Uma das poucas MCs mulheres, MC Byana, cantora de funk do Rio de Janeiro, pergunta em uma de suas músicas: "Quem foi que disse que ser mercenária e gostar de dinheiro é ser piranha[7]? Muito prazer eu sou Byana. Joga o dedo pro alto a mulher que gosta de grana"[8]. Os videoclipes dos MCs mais famosos de funk ostentação alcançam milhões de exibições no YouTube, o que lhes permite estabelecer contratos para um maior número de apresentações musicais e, assim, tornar-se ainda mais famoso e conseguir dinheiro para comprar os itens que cantam em suas músicas.

Pode-se dizer que o funk ostentação foi a trilha sonora dos rolezinhos, pois, além de congregarem principalmente, ou quase que exclusivamente, jovens fãs de tal estilo musical, a maioria dos rolezinhos foi agendada nas redes sociais por jovens MCs de funk, em busca de, por meio de tais eventos, alcançar certa visibilidade e, a partir disso, adentrar o circuito de casas noturnas de funk da cidade. No dia seguinte ao rolezinho ocorrido no Shopping Metrô Itaquera, a grande mídia já noticiava que jovens tinham realizado um arrastão em shopping na zona leste da cidade.

1 O funk carioca é um gênero musical criado nas favelas do Rio de Janeiro nos anos 1980 a partir de influências da música negra estadunidense. Sobre a formação do Funk Carioca, ver o trabalho de Hermano Vianna (1988), *O mundo funk carioca*.

2 Entendida aqui como rádio e televisão.

3 MC Danado, *Top do Momento*, <http://www.youtube.com/watch?v=PlSt7KScE60> (acesso em 31/03/2014).

4 MC Rodolfinho, *Como é bom ser vida loka*, <http://www.youtube.com/watch?v=p0oFWgwUqHU> (acesso em 31/03/2014).

5 Alusão às figuras impressas na parte posterior das notas de 100 e 50 Reais.

6 MC Boy do Charmes, *Onde eu chego eu paro tudo*, <http://www.youtube.com/watch?v=M095niM05iw> (acesso em 31/03/2014).

7 Piranha seria uma maneira pejorativa de rotular as mulheres como fáceis ou mesmo como prostituas por saírem com vários homens.

8 MC Byana, *Luxúria*, <http://www.youtube.com/watch?v=xLKaRaelzpg> (acesso em 31/03/2014).

*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

As imagens mostravam aglomerações de adolescentes no estacionamento e correrias no interior do centro comercial. Apesar dessa repercussão negativa, outros rolezinhos foram marcados em diferentes shoppings da cidade. Num deles, em Guarulhos, município da Região Metropolitana de São Paulo, houve forte repressão policial e a imprensa publicou fotos de jovens sendo revistados por seguranças na praça de alimentação. Os centros de compra onde foram marcados os rolezinhos, entretanto, tinham uma peculiaridade, localizavam-se em bairros distantes da região central, nos bairros pobres da periferia, ainda que, em alguns casos, estejam circundados também por bairros com moradias que apresentariam um padrão de classe média, com um maior planejamento urbano e arquitetônico.

2. Metodologia

Esta pesquisa partirá de uma abordagem qualitativa e fundamentalmente etnográfica, tendo sido realizada a partir de diferentes temporalidades, espacialidades e inserções com o objetivo de descrever e analisar esses eventos: os rolezinhos. Acompanhei sua divulgação nas redes sociais e toda a repercussão dos rolezinhos na grande mídia, ao mesmo tempo em que realizei observações de campo em dois deles: 1) no Shopping Interlagos e 2) no Shopping Metrô Itaquera. Além disso, esse trabalho é um desdobramento de outra pesquisa que realizo desde 2012 sobre o funk ostentação em São Paulo, na qual estive em casas noturnas, acompanhei gravações de videoclipes e entrevistei produtores, empresários e artistas dessa vertente musical.

Pode-se dizer, portanto, que se trata de uma pesquisa multi-situada tal qual a discussão feita por George Marcus (1995), na qual se busca contextualizar esses eventos a partir de relação com o funk ostentação, com a mídia em seu discurso estigmatizador e com a cidade e seus espaços de convivência, no caso mais específico, os shopping centers. Parte-se, dessa maneira, da concepção de Arjun Appadurai (1997) de que no mundo contemporâneo, as pessoas encontram-se cada vez mais deslocalizadas e, por isso, mostra-se imprescindível abordar os fenômenos sociais contemporâneos a partir de diferentes perspectivas, levando em consideração esse caráter deslocalizado. Além de abordar, os múltiplos ponto de vista desse evento controverso realizado na cidade de São Paulo, será apresentada ainda uma descrição mais focada de uma observação de campo em um rolezinho específico no Shopping Interlagos, como caso exemplar para a análise de seus significados e de como certo discurso do medo foi utilizado para, ao menos num primeiro momento, criminalizar os encontros de jovens nos centros de compra.

3. Segregação, conflito e estigmatização da juventude pobre

Ao definir esses encontros em shopping centers como arrastões, uma parcela considerável da grande mídia realizava duas tarefas simultâneas e interligadas: estigmatizava os jovens como bandidos e contribuía para justificar a repressão policial violenta[9]. Segundo Erving Goffman (1988), em estudo clássico, o processo de estigmatização consiste em categorizar os indivíduos, a partir de seus atributos, como figuras não desejáveis, más ou perigosas, atribuindo-lhes uma identidade deteriorada. Muitas vezes, afirma o autor, acredita-se que os estigmatizados não sejam inteiramente humanos. Richard Parker e Peter Aggleton (2001) descrevem como o estigma estaria no cruzamento entre cultura, diferença e poder. Ao se atentar para essas três dimensões, portanto, poderiam ser desvelados os dispositivos sociais que engendram estigmas e estigmatizações que seriam centrais para a conformação de ordens sociais mais gerais e não apenas de fenômenos sociais isolados. Segundo esses autores, o estigma atuaria não somente em relação à diferença, mas também em

9 Em importante trabalho de levantamento bibliográfico sobre práticas culturais juvenis, Mary Bucholtz (2002) demonstra como, em diferentes momentos, os estudos sobre juventude apreenderam o pânico moral criado pela mídia sobre as práticas juvenis. Dentre essas abordagens, destacam-se os estudos culturais da Escola de Birmingham.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 545-557, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14137110515

relação às desigualdades sociais e estruturais. A estigmatização contribuiria, então, para a transformação de diferenças culturais - como de classe, gênero, raça/cor, idade, sexualidade ou orientação sexual - em desigualdades sociais e estruturais. O rótulo de bandido, que foi, logo de início, aplicado aos jovens dos rolezinhos, teria uma série de implicações. Michel Misse (2010, p. 18), ao discutir o que denominou como sujeição criminal, afirma que há "uma complexa afinidade entre certas práticas criminais e certos "tipos sociais" de agentes demarcados (e acusados) socialmente pela pobreza, pela cor e pelo estilo de vida". A sujeição criminal, afirma esse autor, justificaria mesmo a eliminação física daquele que fosse considerado criminoso, pois "o sujeito criminoso é aquele que pode ser morto".

A noção de arrastão surgiu no Brasil entre os anos de 1989 e 1990 pela cobertura midiática sensacionalista sobre episódios que aconteceram no Rio de Janeiro, nos quais jovens pobres e moradores de favelas reuniram-se nas praias da cidade. Arrastão seria o mesmo que uma grande ida coletiva a espaços de grande aglomeração a partir da qual haveria confusão, ocasionando saques em série. Entretanto, conforme afirma Micael Hershmann (2005), é somente em 1992 que o termo alcançaria maior repercussão ao ser utilizado para nomear um tumulto iniciado numa praia carioca, após uma briga entre jovens de galeras rivais de funk carioca. Esse fato marca a chegada do funk aos noticiários como algo negativo e mesmo associado à criminalidade.

Os rolezinhos geraram uma forte reação de preconceito e criminalização contra os jovens pobres e de pele negra ou parda em sua maioria. Reação muito similar a já ocorrida com o que foi denominado como arrastão. Bastava uma leitura rápida dos comentários sobre as notícias que tratavam dos rolezinhos nos sítios da internet para flagrar afirmações racistas e preconceituosas de toda a ordem contra os meninos e as meninas que participaram desses encontros. Curiosamente, estaria o funk novamente na berlinda em mais uma polêmica em torno da ideia de arrastão. Porém, dessa vez não mais no Rio de Janeiro e nem nas praias, mas em São Paulo e em seus shopping centers. Ao tratar da criminalização do funk e dos bailes no Rio de Janeiro, Hershmann questiona se a estigmatização da figura do funkeiro não seria, na verdade, a estigmatização do segmento social que é o principal protagonista dessa expressão cultural. Da mesma forma, podemos perguntar: quem seriam os criminalizados nos rolezinhos nos centros comerciais?

Os encontros nos shopping centers de São Paulo foram organizados e protagonizados por jovens pobres de bairros periféricos da cidade. Os centros de compra escolhidos por eles como locais de encontro não eram os de alto luxo das regiões centrais e/ou nobres, mas aqueles situados próximos aos bairros periféricos onde esses jovens moram. Cabe ressaltar que muitos deles, portanto, já frequentavam tais espaços. A grande novidade estava no caráter coletivo desses encontros marcados pelas redes sociais. De certo modo, os rolezinhos evidenciaram uma série de questões sobre o convívio com as diferenças, as práticas culturais juvenis urbanas, a segregação e os múltiplos preconceitos que podem ser notados entre consideráveis segmentos da população brasileira. Hershmann, em sua análise sobre a perseguição ao funk no Rio de Janeiro, traz elementos que contribuem para uma reflexão sobre os rolezinhos e a controvérsia que geraram:

> Assim, para além do processo de criminalização que afeta este grupo urbano, traz à tona, para o debate na esfera pública, a discussão do lugar do pobre, ou melhor, o seu direito ao lazer e ao "acesso" à cidade. Coloca em pauta as contradições do processo de "democratização" do país e expõe as suas fissuras sociais (Hershmann, 2005, p. 119).

No caso dos rolezinhos, pode-se avançar um pouco mais e refletir sobre como eles apresentam as contradições do grande acesso ao consumo garantido aos mais pobres nos últimos anos no Brasil. Como mostra Rosana Pinheiro-Machado (2014), em descrição de uma ida de meninos pobres a um shopping center da cidade de Porto Alegre para comprar roupas de grife, o consumo de determinados itens pelas classes populares é visto, muitas vezes, com desconfiança e preconceito. A autora demonstra

como para esses jovens ir a tais espaços representava uma forma de afirmar-se e buscar certo reconhecimento. Para isso, segundo Pinheiro-Machado, os jovens escolhiam sua melhor roupa para tentar assim alcançar certa visibilidade. Entretanto, continuavam não sendo bem-vistos por lojistas e funcionários do shopping, que sempre os vigiavam com medo de que roubassem algo.

Os shopping centers, conforme afirma Valquíria Padilha (2006), historicamente foram criados como espaços privados, mas divulgados como públicos e como a solução para os problemas da vida urbana. De certo modo, ofereceriam um mundo protegido dos conflitos urbanos e de contatos indesejados com estranhos, no qual seria possível dedicar-se apenas ao consumo de produtos, comida e desfrutar de momentos de lazer. Em outra pesquisa, multidisciplinar sobre dois shopping centers ingleses (Miller, Jackson, Thrift, Holbrook & Rowlands,1998), expõe-se como os mesmos são lugares que se promovem em oposição ao medo das ruas e do convívio com os outros. Na pesquisa, argumenta-se, inclusive, como o discurso da criação de um ambiente familiar ou voltado para a família diz menos respeito a um incentivo para que houvesse uma frequência mais efetiva por famílias, mas se refere principalmente a uma ideia de que aquele é um espaço para se encontrar com quem lhe é próximo, sem sustos ou estranhamentos. Em outras palavras, o shopping center, por meio de seus múltiplos controles, ao apresentar-se como familiar, expressa, na verdade, que deixa o que considera como seus "outros", os estranhos que causariam incômodos e medos, do lado de fora. Esses outros seriam os não pertencentes ao mundo social de determinada classe média branca, principalmente jovens do sexo masculino, pobres e pessoas ligadas a minorias étnicas. Ou seja, impede-se o contato ou, ao menos, controla-o um pouco mais do que nos espaços públicos.

Os shopping centers estariam, portanto, não apenas articulados ao surgimento dos enclaves fortificados, discutidos por Teresa Caldeira (2000), ao abordar a questão da violência e do discurso sobre a mesma em São Paulo, como seriam uma das expressões desse modelo de segregação urbana. Destaca-se, portanto, que a busca por uma ideia de segurança em meio a um espaço urbano violento foi, justamente, uma das motivações para a construção dos shopping centers no Brasil. Essa ideia de segurança não englobava jovens, pobres, negros e/ou pardos que resolvessem se divertir em grupo. Esse segmento da população pode até frequentar tais locais para consumir, mas desde que de modo disciplinado e vigiado, sempre na condição de subalterno. No caso da ocupação barulhenta dos rolezinhos, responderam-lhes prontamente com medo, discriminação, repressão e o rótulo de vândalos/arruaceiros. Assim, de potenciais consumidores transformaram-se logo em ameaça.

4. Quando jovens pobres vão ao shopping center

A partir da repercussão do primeiro rolezinho, ocorrido dia 07 de dezembro de 2013, no Shopping Metrô Tatuapé, como já estudava o funk ostentação, resolvi acompanhar mais de perto esse fenômeno social. Passei a seguir os rolezinhos agendados e, então, no dia 22 de dezembro, último domingo antes das celebrações de natal, foi marcado o "Rolezinho no Shopping Interlagos". Quando cheguei a esse centro comercial no horário definido para o encontro, já pude perceber, logo na entrada, uma grande quantidade de policiais. Contabilizei, apenas do lado de fora, quatro viaturas da força tática da polícia militar, duas bases comunitárias móveis, e duas motos. Já dentro do shopping, no estacionamento, seis viaturas da polícia civil, sendo duas de grupos de operações especiais. Na passarela que ligava a rua à entrada principal, muitos agentes de segurança privada. Um deles filmava todo mundo que passava.

Antes de descrever o que foi esse evento, apresento uma breve caracterização do Shopping Interlagos. Localizado na zona sul de São Paulo, numa região periférica, que ainda que com certa vizinhança de perfil de classe média, também tem em suas proximidades

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 545-557, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14137110515

muitos distritos habitados pelos mais pobres, dos quais vêm, aliás, uma parcela considerável dos frequentadores desse centro de compras. Por esse motivo, esse shopping center é muitas vezes estigmatizado, por seus vizinhos, por ser frequentado majoritariamente por pobres. Quem circula pelos seus corredores aos finais de semana percebe uma presença muito grande da população local. O centro de compras, que quase sempre está bastante cheio, nas proximidades de festas como natal ou dia das mães, aumenta ainda mais o seu público, tornando a circulação por seus corredores tarefa das mais difíceis. Entre esse público, a presença de muitos negros.

Na entrada principal, perguntei a um dos seguranças o porquê daquela grande quantidade de policiais e se havia acontecido alguma coisa. Ele disse que estava tudo normal, que a presença dos policiais era apenas devido às compras de final de ano, que eu ficasse tranquilo. Já se notava a presença de alguns adolescentes na porta, meninos e meninas que eram dispersos por seguranças que os mandavam circular. Vi uma agente de segurança particular do shopping center pedir para um grupo de meninas dispersarem-se. O mesmo era feito com os meninos que, apesar da abordagem intimidadora, insistiam em entrar no centro comercial. As lojas que ficavam próximas a essa entrada, principalmente as de telefonia móvel, já deixaram as portas semicerradas para que, caso julgassem necessário, pudessem fechar totalmente.

Um grupo de cerca de dez meninos entrou e um outro grupo de seguranças foi logo atrás. Os meninos, incomodados com a ação dos seguranças, gritaram: Eeeee. Bastou uma segunda sequência de gritos para que os lojistas fechassem as portas rapidamente e começasse uma correria desesperada. Afastei-me para o lado da porta de uma loja de roupas para não ser levado pela multidão. Um homem pedia para que as pessoas ficassem calmas, porque nada acontecera. O corredor, que até então estava lotado de pessoas circulando, esvaziou-se rapidamente. E os meninos que gritaram seguiram em direção à praça de alimentação, acompanhados pela equipe de seguranças. Resolvi segui-los também.

Quando cheguei à praça de alimentação, já havia se iniciado outro tumulto, que começou, pelo que percebi, apenas devido ao medo da presença do grupo de jovens seguidos por outro grupo enorme de seguranças. Na praça de alimentação podia-se observar bandejas com restos de comida no chão, refrigerante derramado por todos os lados, um par de chinelos perdido e a maioria das lanchonetes e restaurantes com as portas fechadas. Repentinamente, apareceu um grupo de policiais da força tática armado com espingardas de balas de borracha e cassetetes. Os policiais começaram a abordar todos os meninos que viam com o seguinte perfil: pela preta ou parda, com cortes de cabelo ou penteados diferentes (ao estilo moicano, raspados ao lado ou descoloridos), com acessórios jovens como bonés, correntes ou camisas de gola, do tipo pólo[10]. Com isso, mais correrias e gritarias iniciaram-se na praça de alimentação do shopping. Logo se formou uma grande quantidade de jovens enfileirados e encostados numa parede com as mãos na cabeça. Um policial identificou mais um jovem com o visual já descrito anteriormente e o obrigou a juntar-se ao grupo que estava detido.

Muitos comerciantes lamentavam a correria e pediam calma. Um cozinheiro de um dos restaurantes disse que o pessoal era muito desesperado e por qualquer coisa já entrava em pânico. Contou ainda que recentemente começara uma correria ali mesmo naquela praça de alimentação quando uma bandeja havia caído e feito grande barulho. Os jovens, que estavam detidos pelos policiais num canto, logo já foram levados para uma área restrita do shopping center. Resolvi então circular mais e observei, naquele momento, as expressões de medo e desespero de algumas pessoas. Mulheres com crianças choravam e buscavam por maridos ou outros parentes que as acompanhavam. Outras pessoas saíam apressadas e diziam que iriam embora daquele lugar imediatamente. Uma mulher sentada, um pouco assustada, disse que os meninos causavam muito terror. Alguns já comentavam o "arrastão" que não havia

10 A camisa pólo é uma vestimenta muito comum entre jovens fãs de funk em São Paulo. Algumas letras de música chegam inclusive a exaltar marcas famosas que produzem tais modelos de camisa, como a Lacoste.

*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

ocorrido: “Eles já chegaram de uma vez e já começaram a roubar tudo”, afirmou um homem.

Ao caminhar pelo centro de compras, via-se muitas lojas fechadas, mas abarrotadas de pessoas assustadas do lado de dentro. E comecei a perceber uma atitude diferente da equipe de seguranças e de um grupo de homens, que não consegui identificar se eram policiais civis ou seguranças particulares, pois não trajavam uniformes nem portavam identificações. Eles começaram a intimidar todos os que considerassem como suspeitos de fazer parte do evento, por possuir o visual já descrito acima, expulsando-os do centro de compras. Três homens enormes chegaram a um menino, que não deveria ter mais de 16 anos e começaram a amedrontá-lo para que se retirasse. Mais à frente, um grupo de jovens que estava com um senhor cadeirante, retrucava que não sairia dali. O cadeirante gritava: “esse local é público, nós não vamos sair daqui não”. Um dos jovens chamou a atenção dos seguranças, que começaram a se aglomerar em torno deles, para a loucura que estavam fazendo com o pai dele. Disse que não poderiam impedi-los de frequentar o shopping apenas por causa de seu corte de cabelo (raspado do lado da cabeça) ou de sua roupa (camisa pólo, bermuda e boné). Na entrada, seguia-se a estratégia de parar os meninos e meninas que chegavam com o visual dos indesejados. Um policial civil, segurando um fuzil, abordou dois rapazes e começou a dar-lhes um sermão.

Aos poucos o ambiente foi se acalmando, as pessoas começaram a voltar a circular, algumas lojas reabriram as portas, ou pelo menos parte delas. Uma loja de eletrodomésticos, por exemplo, abriu um lado, mas manteve o outro fechado. Ainda era possível ver seguranças seguindo grupos de adolescentes. Pude observar numa loja de moda jovem que muitos meninos, com o mesmo perfil dos que acabaram de ser perseguidos, experimentavam e compravam roupas. Outros estavam parados num quiosque de capas protetoras para telefones. Na verdade, são esses mesmos jovens ali perseguidos naquele dia do evento marcado pela rede social que costumam frequentar aquele shopping center e fazer compras ou comer na praça de alimentação.

Eu não vi nenhum crime cometido por aqueles garotos e garotas, nada foi roubado ou destruido, mas vi sim uma série de crimes cometidos contra eles, contra a sua imagem, por preconceito e racismo. Houve, inclusive, a proibição do direito de ir e vir. No estacionamento, os detidos esperavam entre as viaturas da polícia civil, à exposição de quem passasse pela passarela que dava acesso ao shopping center. Alguns eram muito jovens e aparentavam ter entre 12 e 14 anos. O mesmo agente de segurança que filmava quem chegava, agora fotografava todos os detidos. As pessoas, ao passarem perto da cena, condenavam os meninos. Diziam que trabalhar eles não queriam. Uma senhora que já ia embora disse que viu o arrastão, que tinha se iniciado numa loja de roupas. Enfim, o objetivo de criminalizar os jovens havia sido cumprido e o arrastão, que não ocorreu, criado.

Do lado de fora, quatro jovens voltavam para casa, após terem sido expulsos por seguranças, mesmo, segundo eles, sem terem relação nenhuma com o evento marcado. “Estávamos no fliperama do shopping quando vimos um monte de gente correndo e gritando arrastão”, contou um deles. Dois desses jovens eram do Rio de Janeiro, da Baixada Fluminense, e visitavam os outros dois primos em São Paulo. Comentaram que no Rio também havia uma forte perseguição às práticas culturais juvenis, principalmente aos adeptos da música funk e do *skate*. Um grupo de jovens, no mesmo estilo dos perseguidos, que acabava de chegar ao shopping, ao ver a forte presença policial, indagou: “O que é isso? Os caras estão achando que vieram para roubar um banco?”. O aparato policial mobilizado para reprimir adolescentes que marcaram encontro num shopping center era mesmo desproporcional e dava uma ideia de como a proteção ao patrimônio é a principal preocupação da polícia brasileira, pois tal efetivo certamente jamais seria mobilizado para proteger a vida de um desses meninos pobres.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 545-557, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

5. Fluxos de jovens, mercadorias e medo: a insurgência nos centros de compra

Esses jovens foram considerados ainda mais perigosos, nesse caso, também pelo fato de irem em grandes grupos e anunciarem-se nas redes sociais, como adeptos da música funk, estigmatizada como música marginal. Pode-se entender, portanto, esse evento de encontro massivo de jovens pobres das periferias da cidade de São Paulo nos centros de compra como o resultado da relação desses com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Esses jovens sozinhos ou em grupos menores não trariam tantos problemas, pois no máximo seriam vigiados de perto pelos agentes de segurança. A juventude contemporânea, como afirma Martín-Barbero (2008), constitui-se, cada vez mais, pela mediação das tecnicidades comunicativas. Pode-se depreender dessa constatação que cada vez mais tais tecnicidades serão também invocadas como elemento de construção das subjetividades juvenis, mas também de encontro, mobilização e mesmo de reivindicação por cidadania e participação nas mais diferentes esferas sociais.

James Holston (2013), ao discutir o que chama de cidadania insurgente para descrever as mobilizações políticas de ocupação das periferias urbanas de São Paulo, demonstra como, historicamente, as formulações de cidadania elaboradas pelos mais pobres no Brasil se deram, simultaneamente, por meio das experiências de tornar-se proprietário, de participar de movimentos sociais por melhorias dos bairros e de ingressar no mercado consumidor. Primeiro, ocupou-se os bairros, mesmo sem nenhuma estrutura mínima. Depois, vieram as reivindicações pela legalização dos terrenos ocupados. E, enfim, as lutas pela chegada da infraestrutura urbana. Pode-se compreender, portanto, os rolezinhos em diálogo direto com esse ponto de vista de uma cidadania insurgente, se entendermos tal termo como associações de cidadãos que reivindicam um espaço para si e, assim, se contrapõem ao grande discurso hegemônico ou, se não se dissociam do discurso hegemônico, ao menos, provocam ruídos nele. Trata-se de uma reivindicação por cidadania, participação política e direitos que historicamente se realizou nas costuras entre o legal e o ilegal, a começar pela própria ocupação dos bairros na periferia da cidade de São Paulo, realizada como forma de habitar e sobreviver no mundo urbano, ainda que em espaços não legalizados. Essa cidadania não necessariamente se apresenta como resistência, pois pode, como em muitos casos, associar-se ao hegemônico, mas, ainda assim produz dissonâncias nas percepções do que seria atuar politicamente. As cidadanias insurgentes seriam, desse modo, contraditórias e não poderiam se encaixar facilmente em rótulos.

O que seriam o funk ostentação e os rolezinhos se não essas insurgências dos jovens mais pobres por maior participação na vida social pelo consumo? Essas ações culturais não necessariamente se contrapõem ao hegemônico, na medida em que tentam se afirmar pelo consumo, mas provocam certo desconforto, um ruído extremamente irritante para aqueles que se pautam por um discurso e uma prática de segregar os que consideram como seus "outros". Holston, aliás, aponta justamente o consumo como um campo importante de expressão e afirmação política para os mais pobres das periferias urbanas do Brasil. Em pleno mês das compras de natal, os rolezinhos ousaram atrapalhar o fluxo das mercadorias e do dinheiro com o seu próprio fluxo, o de jovens pobres e fãs de funk. Curiosamente, uma das músicas de grande sucesso do funk, nessa vertente ostentação, tem como título e refrão um chamamento para a aglomeração e/ou para o rolezinho: "É o fluxo, vem"[11]. Os encontros ou festas desses jovens para ouvir e dançar funk, seja na rua ou em casas noturnas, têm sido também denominados como fluxos. Por esse termo os jovens querem expressar a possibilidade de uma grande confluência de pessoas para um mesmo ponto e com o mesmo intuito: divertir-se, paquerar e, como os próprios relatam, beijar. Quanto maior o fluxo de jovens,

11 Música cantada por MC Nego Blue, cujo videoclipe pode ser assistido aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=fzGf061Envk> (acesso em 10/04/2014).

*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

maior a possibilidade de que esses objetivos sejam plenamente correspondidos.

A noção de fluxo, como apontou Ulf Hannerz (1997), tem, nas últimas décadas, adquirido importância cada vez maior no mundo, tornando-se tema transdisciplinar, devido aos inúmeros fluxos da contemporaneidade, de capital, mercadorias, informações etc. Consequentemente, afirma Hannerz, a antropologia tem aumentado seu interessado pela ideia de fluxo. Num contexto de globalização e de estabelecimento de territórios móveis e reticulares, o fluxo, conforme esse autor, remeteria a "uma macroantropologia, um ponto de vista bastante abrangente da coerência (relativa) e da dinâmica de entidades sociais e territoriais maiores do que aquelas convencionalmente abordadas pela disciplina" (Hannerz, 1997, p. 11). Entretanto, como podemos ver, na controvérsia dos rolezinhos, a noção de fluxo pode ter formas diversificadas, além de múltiplos e conflitantes significados. Nesse contexto específico, o fluxo das vendas e compras de natal chocou-se de modo bastante intenso com o fluxo da diversão de jovens durante suas férias escolares. "As pessoas têm o direito de passear e fazer suas compras no shopping em paz" ou "os lojistas estão lá para trabalhar e movimentos como o dos rolezinhos trazem prejuízo e, consequentemente, desemprego" foram apenas alguns dos comentários que puderam ser lidos na internet e na grande mídia, posicionando-se contrariamente ao encontro desses jovens nos centros comerciais.

O confronto entre esses dois fluxos, que se expressou a partir da repressão policial aos jovens, a base de cassetetes e bombas, acabou por gerar outro fluxo: o do medo. Em 08 de dezembro de 2013, um jornal popular da cidade, o *Agora São Paulo*, estampava em suas manchetes: "Adolescentes fazem arrastão no Shopping Metrô Itaquera"[12]. As televisões exibiam imagens de correrias de jovens dentro do referido shopping center, mostravam também a polícia dispersando uma multidão do lado de fora, no estacionamento. Ocultando, porém, que tal confusão se inicou somente com a ação violenta da polícia para expulsar os jovens. Houve comentários raivosos de jornalistas que classificaram os que participaram de tal evento como arruaceiros, vândalos e delinquentes. Medo e ódio misturavam-se em muitas das opiniões emitidas a respeito dos rolezinhos nas redes sociais. Bandidos, vagabundos e prostitutas foram algumas das denominações dadas aos meninos e meninas. Nos comentários sobre os rolezinhos, alguns culpavam o atual governo federal por seu programa de distribuição de renda aos mais pobres, outros escreviam frases como: "Voltem para a África". Preconceitos os mais diversos foram expressos pelo fato de tais jovens serem pobres, moradores de bairros periféricos e negros e/ou pardos.

Uma forma de pensar como a noção de medo ajuda a modelar realidades está na importante discussão que Teresa Caldeira (2000) realiza sobre a construção dos enclaves fortificadas, que despontam, justamente, como forma de defesa contra a violência urbana em São Paulo. Nesse estudo, a autora aborda o que denominou como a fala do crime. Os discursos cotidianos sobre o que seria a violência urbana e a criminalidade são pautados, em sua maioria, por uma grande narrativa construída pelos principais segmentos da grande mídia. Essa fala do crime, conforme Caldeira, reordenaria simbolicamente o mundo a partir de preconceitos e da construção de uma percepção naturalizada de determinados grupos como perigosos. Criam-se assim poderosos dispositivos de criminalização de certos segmentos sociais, que podem, inclusive, serem internalizados por aqueles que seriam apontados, majoritariamente, como pertencentes a tal grupo social indesejado e temido, pois, como explica Ruth Cardoso (2011), o medo do bandido é, em grande medida, o medo do pobre. O rótulo de bandido, por sua vez, é o que, em muitos casos, justificaria a violência policial e faria com que as pessoas entendessem como natural o grande número de homicídios, principalmente de jovens, que há no Brasil. O último mapa da violência no país (Waiselfisz, 2012) traz dados estarrecedores que podem ser entendidos também como consequências de tal perspectiva, pois, entre os anos de 2002 e 2010, enquanto o número de homicídios de

12 <http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/2013/12/1382586-adolescentes-fazem-arrastao-no-shopping-metro-itaquera.shtml> (acesso em 31/03/2014).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 545-557, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14137110515

jovens brancos caiu em 25,5%, aumentou o de jovens negros e pardos em 29,8%. As narrativas do medo produziriam, dessa forma, realidades de terror e morte que se direcionaram de modo mais violento e contundente contra um segmento específico da população brasileira.

6. Considerações finais

Movimentos de encontros de jovens em shopping centers não são nenhuma novidade, nem exclusividade das grandes cidades brasileiras. Eventos semelhantes ocorreram na cidade de Kansas City, em 2011, nos Estados Unidos, por exemplo. Em pesquisa coletiva sobre esse fenômeno expõe-se que movimentos como o dos *flash mobs* em shopping centers também não são inéditos nesse outro país, apesar do espanto causado pelos grandes encontros marcados por meios das tecnologias da informação e da comunicação (Houston, Seo, Kennedy e Knight, Hawthrone & Trask, 2013). Conforme José Machado Pais (2003), em obra de referência sobre as culturas juvenis em Portugal, haveria hábitos comuns entre os grupos juvenis, como o de "matar o tempo", que compreenderia sair, divertir-se ou, como no caso em questão, fazer um rolê. Encontrar-se para não fazer nada seria uma das atividades mais importantes das culturas juvenis, afirma o autor. E esse fazer nada envolve, fundamentalmente, estar com os amigos e conversar. "Os assuntos das conversas não têm de ser reais, podem ser histórias fictícias, imaginárias, irreais - tanto mais interessantes quanto mais divertidas" (Pais, 2003, p. 131). O sair para se divertir, segundo Machado Pais, levaria a uma quebra no cotidiano por meio das sociabilidades grupais e de uma organização coletiva do tempo, na qual se procura o lado festivo da vida.

Paul Corrigan (2003), na clássica coletânea dos estudos culturais de Birmingham, já mostrava, nos anos 1970, os conflitos do choque de opiniões entre a importância do encontrar-se para fazer nada dos jovens da classe operária e a visão dos adultos de considerar tal atividade como improdutiva, sem propósito ou como pura perda de tempo. De certo modo, no caso dos rolezinhos, a pauta dos comentários na internet a condenar os jovens, dizendo que eles deveriam ir trabalhar ou fazer seus rolezinhos numa biblioteca, evidenciava, ao mesmo tempo, uma visão de que os jovens não teriam direito a se encontrar e desfrutar do ócio e, por outro lado, a ideia de que o ócio de jovens pobres seria perigoso, pois, ao ficarem sem fazer nada, poderiam pensar em coisas ruins, como realizar crimes.

No Brasil, mesmo em centros comerciais localizados em áreas mais nobres, sempre foi comum ocorrerem encontros de jovens, brancos, de classe média e vizinhos de tais estabelecimentos. Entretanto, nesses casos, apesar da bagunça e barulho dos jovens, não houve a necessidade de solicitar a presença da polícia. Os rolezinhos nos shopping centers do Brasil nesse verão de 2013/2014 foram o resultado da conjunção de diferentes fatores: do desejo por sucesso de alguns cantores de funk que marcaram os eventos, da vontade encontrar pessoas que compartilhassem de um mesmo gosto musical para conversar, paquerar, enfim, se divertir e também da forte relação que estes jovens têm estabelecido com o mundo do consumo, valorizando roupas e acessórios de determinadas marcas, tudo isso potencializado pela capacidade de mobilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, ao contrário da afirmação de Teresa Caldeira (2011, 2012), em textos sobre expressões juvenis em São Paulo, como hip hop, grafite e *skate*, de que determinadas práticas culturais juvenis ao mesmo tempo em que denunciariam a segregação, também recriariam os termos de sua própria segregação, os jovens participantes dos rolezinhos têm demonstrado grande anseio por integrar locais de prestígio na cidade, como os shopping centers, por exemplo. No entanto, as múltiplas segregações que a cidade estabelece, como a própria autora tão bem analisa, apresentaram-se muito mais resistentes do que o desejo de jovens pobres em integrar-se nela. O que demonstra que, mesmo em outras manifestações juvenis com maior conteúdo de resistência política, como é o caso do hip hop, não é o discurso de aversão à participação em espaços de prestígio social e

*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

político da sociedade e sim essas centralidades excludentes que conformariam os fatores de segregação dos jovens. No caso do hip hop em São Paulo, os resultados do discurso de aversão ao sistema podem ser lidos inclusive na chave contrária, pois muitos jovens, a partir de tal posicionamento, conseguiram ser incluídos em projetos sociais e programas públicos de incentivo a produções artístico-culturais.

No final de janeiro de 2014, o discurso da grande mídia sobre os rolezinhos já havia mudado, principalmente como forma de contraposição aos encontros de protesto que surgiram em repúdio ao que foi denominado como *apartheid* social. As manchetes dos principais jornais e revistas não relatavam mais arrastões, roubos, saques ou arruaças, mas tentavam mostrar que se tratava, na verdade, de um movimento de jovens que só queriam se divertir e consumir nos shopping centers. Alguns dos rapazes que organizaram e/ou participaram dos rolezinhos começaram a ser, enfim, ouvidos. Muitos deles deram inúmeras entrevistas e participaram de uma série de programas de televisão. Desde então, outros rolezinhos foram organizados em shoppings e, principalmente, em parques. Na maioria dos casos, de forma pacífica e tranquila. Não houve, entretanto, nenhuma reparação sobre as abordagens iniciais que criminalizaram tais eventos, persistindo, ainda entre uma parcela considerável da população, a ideia de que tais eventos congregavam delinquentes que tinham como único objetivo causar tumultos e realizar saques generalizados nos shoppings.

Referências

Appadurai, A. (1997). *Modernity at Large*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology, 31 (1) , pp. 525-552. Doi: 10.1146/annurev.anthro.31.040402.085443.*

Caldeira, T. (2000). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp.

Caldeira, T. (2011). O rap e a cidade: reconfigurando a desigualdade em São Paulo. En L. Kowarick & E. Marques (eds.) *São Paulo: novos percursos e atores,* (pp. 301-320). São Paulo: Ed. 34, Centro de Estudos da Metrópole.

Caldeira, T. (2012). Inscrição e circulação: novas visibilidades e configurações do espaço público em São Paulo. *Novos Estudos, 94, (1) pp. 31-67. Doi: 10.1590/S0101-33002012000300002.*

Cardoso, R. (2011). A cidadania em sociedades multiculturais. En T. Caldeira (ed.) *Ruth Cardoso: obra reunida*, (pp. 370-78). São Paulo: Mameluco.

Corrigan, P. (2003). Doing nothing. En S. Hall & T. Jefferson (eds.) *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain,* (pp. 103-115). London: Hutchinson and Co, CCCS. University of Birmingham.

Goffman, E. (1988). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Hannerz, U. (1997). Fluxos, fronteiras híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional, *Mana, 3 (1), pp. 7-39. Doi: 10.1590/S0104-93131997000100001.*

Hershmann, M. (2005). *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Holston, J. (2013). *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil.* São Paulo: Cia. Das Letras.

Houston, J. B., Seo, H., Knight, L. T., Kennedy, E., Hawthrone, J. & Trask, S. L. (2013). Urban youth's perspectives on flash mobs. *Journal of Applied Communication Research, 41(3), pp. 236-252.*

Marcus, G. (1995). Ethnography In/Of the World System: the Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24 (1), pp. 95-117. Doi: 10.1146/annurev.an.24.100195.000523.*

Martín-Barbero, J. (2008). A mudança da percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre jovens, (pp. 9-32). En S. Borelli & J. Freire Filho (eds.) *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 545-557, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14137110515

Miller, D., Jackson, P., Thrift, N., Holbrook, B. & Rowlands, M. (1998). *Shopping, place and identity*. London and New York: Routledge.

Misse, M. (2010). Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". *Lua Nova, 79 (1), pp. 15-38. Doi: 10.1590/S0102-64452010000100003.*

Padilha, V. (2006). *Shopping Center: a catedral das mercadorias*. São Paulo: Boitempo.

Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Parker, R. & Aggleton, P. (2001). *Estigma, discriminação e Aids*. Rio de Janeiro: Abia.

Pinheiro-Machado, R. (2014). *Etnografia do rolezinho. Carta Capital*. Consultado de: http://www.cartacapital.com.br/sociedade/etnografia-do-201crolezinho201d-8104.html.

Vianna, H. (1988). *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Waiselfisz, J. (2012). *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: Cebela, Flacso. Brasília: Seppir/PR.

Referencia para citar este artículo: Fernández-González, O. M., Herrera-Salinas, P. & Escobar-Martínez, M. J. (2016). Adolescentes en Psicoterapia: Su Representación de la Relación Terapéutica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 559-575.

Adolescentes en Psicoterapia: Su Representación de la Relación Terapéutica*

Olga María Fernández-González*
Investigadora Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Pablo Herrera-Salinas**
Psicoterapeuta Acreditado Sociedad Chilena de Psicología Clínica, Chile.

María Josefina Escobar-Martínez***
Profesora Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

Artículo recibido en septiembre 22 de 2014; artículo aceptado en octubre 30 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Nuestro objetivo en este estudio es describir la representación de la relación terapéutica desde la perspectiva de adolescentes en psicoterapia, y explorar los cambios en esta representación durante la terapia. El diseño es transversal, descriptivo, de carácter cualitativo, sustentado en entrevistas en profundidad. Hemos hecho el análisis con base en la Teoría Fundamentada. La muestra es intencional, y está conformada por 8 adolescentes de Chile de ambos sexos, de edades entre 14 y 17 años, que se encuentran en terapia. Los resultados permiten describir la relación terapéutica como un vínculo con alto componente afectivo y valorado positivamente, que provoca alivio psíquico y corporal, y es representado como un lugar de confianza y protección afectiva. También describimos la transformación de la actitud de los individuos adolescentes, desde la reticencia inicial hasta la confianza y necesidad del espacio terapéutico.*

Palabras clave: psicoterapia, adolescente, relación terapéutica, metodología cualitativa (Thesaurus Wordreferences.com).

---

* Este **Artículo de investigación científica y tecnológica** corresponde a un estudio realizado por los autores (Adolescentes en Psicoterapia: Su vivencia de la relación terapéutica**)** entre Agosto/2009 y Junio/ 2010, como estudio preliminar a sus respectivas tesis doctorales, presentadas a la Pontificia Universidad Católica de Chile, Programa de Doctorado en Investigación en Psicoterapia. Todos los autores eran becarios de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt, Chile). Este estudio recibió apoyo del Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC) del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, a través de la Iniciativa Científica Milenio, Proyecto IS130005.Área: Psicología; subárea: Psicología.

** Doctora en Psicoterapia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicoterapia, Pontificia Universidad Católica de Chile Magister en Psicología de la Adolescencia, Universidad del Desarrollo, Chile. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora del Núcleo Milenio Intervención Psicológica y Cambio en Depresión. Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: ofernandezg@uc.cl

*** Doctor en Psicoterapia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Investigación en Psicoterapia, PontificiaUniversidad Católica de Chile. Magíster en Psicoterapia Constructivista-Sistémica, Universidad Adolfo Ibañez, Chile. Psicoterapeuta Acreditado, Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Especialista en análisis del comportamiento facial usando sistema FACS, University of Innsbruck, Austria. Correo electrónico: pabloherrerasalinas@gmail.com

**** Doctora en Psicoterapia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicoterapia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil, Universidad de Chile. Psicóloga, Universidad Católica de Cuyo, Argentina. Correo electrónico: maria.escobare@uai.cl

Adolescents in psychotherapy: their representation of the therapeutic relationship

• ***Abstract (analytical):*** *This study aims to describe the therapeutic relationship from the perspective of teenagers undergoing a psychotherapeutic process. It specifically describes the central aspects of the way adolescents represent their relationship with the therapist and it explores how that representation changes over the course of therapy. The methodological design is cross-sectional, descriptive and qualitative, using in depth interviews. Analysis is based on the grounded theory approach, with a deliberate sample of 8 Chilean adolescents between 14 and 17 years old, including both males and females, all of whom are currently undergoing a therapeutic process. Results show that these adolescents perceive the therapeutic relationship as a bond with a strong and positive affective component that produces psychic and physical relief. They also describe a transformation of this bond, from an initial reluctance towards a final phase of trust, and the perception that the therapeutic space is necessary.*

Key words: psychotherapy, adolescents, therapeutic relationship, qualitative methodology (Thesaurus Wordreferences.com).

Adolescentes em psicoterapia: uma representação da relação terapêutica

• ***Resumo (analítico):*** *Este estudo tem como objetivo descrever a representação da relação terapêutica a partir da perspectiva dos adolescentes em psicoterapia, além de explorar as mudanças nessa representação ao longo do período em que acontece a terapia. A metodologia utilizada é transversal, descritiva, de caráter qualitativo, sustentada com entrevistas em profundidade. A análise é baseada na Teoria Fundamentada e foi realizada com uma amostra intencional de oito adolescentes chilenos, de ambos os sexos, entre 14 e 17 anos, que fazem terapia. Os resultados permitem descrever a relação terapêutica como um vínculo com alto componente emocional e valorizado positivamente, o que provoca alívio físico e psíquico, e que a terapia é representada como um lugar de confiança e proteção emocional. Foi descrita, ainda, a transformação da atitude dos adolescentes a partir da relutância inicial até a confiança e a necessidade de espaço terapêutico.*

Palavras-chave: psicoterapia, adolescente, relação terapêutica, metodologia qualitativa (Thesaurus Wordreferences.com).

Introducción

La relación paciente-terapeuta es uno de los elementos distintivos esenciales de toda psicoterapia, la que se caracteriza por ser una relación de carácter profesional donde el individuo terapeuta se preocupa de forma genuina por el sujeto paciente, pero no hace parte de sus relaciones interpersonales cotidianas (Santibáñez, 2002).

Tradicionalmente la relación terapéutica se ha estudiado desde el concepto de Alianza Terapéutica (Bordin, 1979), que considera tres dimensiones (vínculo, tareas y metas). La Alianza Terapéutica ha sido evaluada a través de cuestionarios de autorreporte, tanto desde la perspectiva de los pacientes y las pacientes como de los terapeutas, y/o a través de sujetos observadores expertos que evalúan la relación (Vöhringer et al., 2013). Los estudios consistentemente han destacado la contribución positiva de la Alianza Terapéutica a los resultados del proceso terapéutico. La Alianza Terapéutica explica entre un 25% y un 30% de la varianza de los resultados de la terapia (Horvath, Del Re, Flückiger & Symonds, 2011). La mayoría de las investigaciones en Alianza Terapéutica se han realizado en psicoterapia con personas adultas. Los estudios en Alianza Terapéutica en adolescentes son considerablemente menos; sin embargo, la evidencia confirma una relación positiva con los resultados, y adherencia al proceso (Fernández-González, 2013, Kazdin, 2004, Russell, Shirk & Jungbluth, 2008, Shirk & Karver, 2003).

*DOI:*10.11600/1692715x.14138300814

Aún así, el interés de este estudio es la relación terapéutica, no desde la conceptualización alianza terapéutica, sino desde la representación de la relación terapéutica desde la subjetividad del adolescente. La experiencia subjetiva del individuo adolescente en la relación terapéutica ha recibido menos atención como objeto de investigación. Relevar la propia experiencia del sujeto adolescente se hace especialmente necesario cuando los datos de acceso y uso de los servicios de salud por parte de éste indican escasa utilización y falta de ajuste entre lo que se ofrece y las necesidades percibidas de los potenciales usuarios y usuarias (Barker, 2002). Es necesario considerar la experiencia subjetiva de las personas adolescentes, para poder brindar servicios de atención en salud cercanos a sus necesidades, para que efectivamente puedan acceder a estos servicios promoviendo su desarrollo y puedan así encontrar respuesta a sus demandas de atención en salud mental (Berger, 2004, Martínez, 2007).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es describir la relación terapéutica desde la experiencia de adolescentes de Chile que están en terapia, para poder responder a las preguntas ¿cómo representan esta relación?, y ¿cómo cambia esta representación a lo largo del proceso terapéutico?

Investigación en Psicoterapia en Adolescentes: relevancia social

Si bien en las últimas dos décadas la investigación en psicoterapia en adolescentes ha avanzado considerablemente (Weisz, Sandler, Durlak & Anton, 2005, Weisz, Weiss, Han, Granger & Morton, 1995), la investigación en psicoterapia ha estado predominantemente focalizada en sujetos adultos. Esto tiene un costo aparejado para la sociedad como un todo, pues estos niños y niñas adolescentes serán los individuos adultos del futuro. La trayectoria de los desórdenes de adultos indica que en su mayoría comienzan en la infancia, y posteriormente se cronifican, persisten o reaparecen en nuevos problemas en la adultez (Russell, 2008). A este antecedente se suma el aumento de la prevalencia en adolescentes de enfermedades mentales y aumento de consultas en salud mental a nivel público y privado en Chile (Almonte & García, 2003, Recart, Castro, Álvarez & Bedregal, 2002). Aumento que también se ha observado en la atención de urgencia psiquiátrica y en la hospitalización psiquiátrica infanto- juvenil, en Chile y en otros países (Pacheco, Lizana, Celhay & Pereira, 2007), poniendo en evidencia la vigencia y necesidad real de generar información que sea un aporte para el trabajo en Salud Mental con este grupo etario.

Adolescencia y Relación terapéutica

La adolescencia puede considerarse una oportunidad evolutiva para reconstruir y reparar modos de funcionamiento psicológico, siendo una de las crisis normativas más significativas del desarrollo (Erikson, 1968). Durante esta etapa, suelen intensificarse algunas formas de trastornos emocionales y conductuales (Steinberg, 2002), sin embargo los sujetos adolescentes generalmente no consultan por motivación propia, y presentan altas tasas de tratamientos interrumpidos (Kazdin, 2004, Páramo, 2011, Sheffield, Fiorenza & Sofronoff, 2004).

Existe evidencia que indica que los individuos adolescentes presentan dificultad en la etapa de establecimiento de la relación de ayuda, y desisten de sus tratamientos en las sesiones iniciales (Baruch, Gerber & Fearon, 1998, Kazdin, 2004, Manríquez, Molina & Zubarew, 2003, Martínez, Martínez, Poblete, Chang, Brand & Soto, 2009, Páramo, 2011, Scheffler, 2002). Los adolescentes y las adolescentes que asisten a tratamiento lo hacen, en su mayoría, motivados por otros -padres, madres y/o escuela-, ya que con frecuencia ellos y ellas no perciben la disfuncionalidad de su conducta, lo que dificulta la asistencia y permanencia en el tratamiento (Kazdin, 2004, Shirk & Russell, 1998). También se ha relacionado la reticencia inicial con las características propias de la edad: necesidad de autonomía, autodeterminación, autoconfirmación y desconfianza de la autoridad adulta (Levisky, 1999, Russell et al., 2008), y el nivel de desarrollo cognitivo operatorio formal (Coll, Palacios & Marchesi, 2004), que lleva a relativizar la opinión de las personas adultas, desvalorizando su aporte, siendo para los clínicos un desafío el establecimiento de una relación positiva con un sujeto adolescente.

Este desafío que presenta la adolescencia es particularmente importante, ya que un meta-análisis que se realizó con 23 estudios, mostró una asociación positiva y significativa entre la relación terapéutica y el resultado de la psicoterapia en niños, niñas y adolescentes (Shirk & Karver, 2003), hallazgo similar al encontrado en psicoterapia con individuos adultos (Horvath & Bedi, 2002, Lambert, 1992, Orlinsky, Grawe & Parks, 1994, Orlinsky & Howard, 1986, Orlinsky, Ronnestad & Willutzky, 2004). Dentro de la evidencia encontrada sobre la relación terapéutica con adolescentes se enfatiza la relevancia de las primeras sesiones; estudios con adolescentes con consumo de sustancias mostraron que las tempranas intervenciones realizadas por el terapeuta -primeras 2 sesiones- se asocian con la formación de la alianza terapéutica (Diamond, Liddle, Hogue & Dakof, 1999, Diamond, Siqueland & Diamond, 2003), destacándose que el contacto inicial con el sujeto adolescente en psicoterapia es crítico y la relación posterior dependerá en gran medida de lo que haya pasado en la primera consulta (Gaete, 2004).

Por otro lado, dentro de las características del terapeuta que facilitan una buena relación terapéutica con adolescentes, se describen: terapeutas que atendían a las experiencias emocionales de los individuos adolescentes; se presentaban ante ellos como aliados y acordaban las metas con el paciente (Karver et al., 2008). Por el contrario, las características que no favorecían la alianza positiva fueron: terapeutas que "empujaban" a sus pacientes a hablar, terapeutas que eran demasiado formales, y quienes enfatizaban la similitud de sus vivencias con las de sus pacientes (Karver et al., 2008). Por su parte Páramo (2011), en un estudio cualitativo donde consulta a terapeutas y adolescentes, destaca que las características que debería tener un sujeto terapeuta que trabaja con adolescentes, son: empatía, autenticidad, aceptación positiva del paciente o de la paciente, rol directivo, apoyo, percepción de la implicación del individuo paciente y valores. En esta misma línea, autores como Green (2006) y Karver, Handelsman, Campos y Bickman (2006), destacan que las técnicas terapéuticas, la empatía y las habilidades interpersonales del sujeto terapeuta, junto con lo dispuestos que estén las personas jóvenes y sus padres y madres en participar en el tratamiento, son factores asociados con el desarrollo de una buena alianza de trabajo.

Por último, otra variable que se ha estudiado en torno a la relación terapéutica es la observación de diferencias entre los adolescentes y las adolescentes que deciden abandonar la psicoterapia y quienes continúan en ella (Baruch et al., 1998). Los primeros, por lo general, son más jóvenes y tienen problemas de conducta, mientras que los segundos tienen pocos problemas de conducta, son pacientes que han buscado ayuda por sí mismos y se encuentran a gusto en un tratamiento que les permita recibir apoyo de un sujeto profesional. Este último dato destaca la importancia de la motivación y la vivencia positiva del individuo adolescente en terapia, junto a la necesidad de conocer su vivencia personal en el proceso terapéutico.

Relación Terapéutica: Desde la Perspectiva de las personas adolescentes

Al plantear la forma de estudiar la relación terapéutica, los autores postulan que no está muy claro si la alianza en psicoterapia de adolescentes es mejor evaluada por el paciente o por el terapeuta; pero consideran fundamental en este punto tomar en cuenta ambas perspectivas, recoger la experiencia del sujeto adolescente a través del autorreporte, y la observación de indicadores en la conducta que permitan analizar la interacción terapéutica (Karver et al., 2008). Según Karver et al. (2008), es la alianza evaluada desde la perspectiva del adolescente o de la adolescente la que más se relacionaría con los resultados de la terapia, pero esta relación sería moderada por el grado en que se involucra el individuo adolescente en su tratamiento. Los estudios que consideran las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes sobre el proceso terapéutico, son escasos (Davies & Wright, 2008). Sin embargo, hay algunos esfuerzos empíricos en esta dirección, que muestran la importancia de incorporar la visión de los niños, niñas y adolescentes (Carlberg, Thoren, Billstrom & Odhammar, 2009, Stith, Rosen, McCollum, Coleman & Herman, 1996), en la medida en que están directamente implicados

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14138300814

en la intervención terapéutica (Carroll, 2002, Davies & Wright, 2008, Kazdin, 2004). De esta manera se puede concluir que conocer la percepción del paciente respecto a la relación terapéutica es muy relevante, ya que ésta estará asociada al curso y resultados de la terapia.

Por otra parte, estudios que consideran la subjetividad del sujeto adolescente han sido desarrollados en distintos ámbitos: para comprender su nivel de bienestar subjetivo (Oyanedel, Alfaro & Mella, 2015), para entender la escasa utilización de los servicios de salud ofrecidos a adolescentes (Barker, 2002, Berger, 2004), y para mejorar la eficacia de las intervenciones realizadas (Taylor, Morales, Zuloaga, Echevarri & Barros, 2012). Todos han enfatizado la necesidad de reconocer e integrar la subjetividad de la población adolescente en los servicios ofrecidos y prestados, como una forma de optimizar el acceso y enriquecer la atención. La evaluación que hace el adolescente o la adolescente respecto de la búsqueda de ayuda, puede ser un factor determinante en la mantención del vínculo o abandono (Berger, 2004).

A partir de lo revisado, dado que la adolescencia se presenta como una oportunidad evolutiva para generar cambios, y que existen pocos estudios que consideran la perspectiva del sujeto adolescente sobre la relación terapéutica, resulta relevante conocer y comprender, desde la mirada de los mismos individuos jóvenes, la relación terapéutica, porque es en ella donde existe un gran potencial de cambio. De este modo, nuestro objetivo central en el presente estudio es describir comprensivamente la representación de la relación terapéutica, desde la experiencia de los adolescentes y las adolescentes que asisten a terapia en contextos naturales. Analizamos a partir de la experiencia subjetiva de los individuos adolescentes que están en terapia, la representación de la relación terapéutica y la evolución de ésta en el proceso terapéutico.

Metodología

Participantes

Este estudio lo realizamos en Santiago de Chile, y participaron 8 adolescentes (4 hombres y 4 mujeres) que se encontraban en proceso de terapia al momento de realizar la entrevista. Ellos y ellas tenían entre 14 y 17 años de edad (*M*=15,9 años), y eran estudiantes de educación media, entre 1º y 3º año. Fueron derivados a atención psicológica desde el sistema escolar (n=5), desde el tribunal de familia (n=1), desde el psiquiatra (n=1), y en forma espontánea (n=1). Su tiempo de permanencia en terapia al momento de la entrevista era en promedio 29 sesiones, en un rango de 6 a 72 sesiones. La modalidad terapéutica individual (n=5), y la grupal (n=3).Ver tabla 1

Tabla 1. *Descripción de los Participantes.*

Nº de Entrevista	Sexo	Edad	Curso	Tiempo en terapia (sesiones)	Tipo de terapia	Fuente de derivación
1	F	14	1º Medio	6	Individual	Tribunales de Familia
2	F	15	1° Medio	72	Individual	Profesora del colegio
3	M	17	2º Medio	32	Individual	Psiquíatra
4	F	17	3º Medio	40	Grupal	Orientadora del colegio
5	M	15	1º Medio	12	Grupal	Espontánea
6	F	17	2º Medio	40	Grupal	Orientadora del colegio
7	M	15	1° Medio	6	Individual	Orientadora del colegio
8	M	17	3° Medio	24	Individual	Orientadora del colegio

*DOI:*10.11600/1692715x.14138300814

Seleccionamos los sujetos adolescentes usando la estrategia de muestreo intencionado, con los siguientes criterios de inclusión: (1) Edad entre 14 y 17 años. (2) Estar en proceso de psicoterapia al momento de la investigación individual o grupal (mínimo 6 sesiones). Con este criterio buscamos que el proceso terapéutico fuera suficiente como para que existiera una historia y se pudiera distinguir un desarrollo secuencial. El único criterio de exclusión considerado fue la presencia de un diagnóstico -actual o histórico- de retraso mental, trastorno general del desarrollo o psicosis. La muestra fue recolectada en instituciones que ofrecen atención psicoterapéutica a bajo costo, a adolescentes en Santiago de Chile. No consideramos para propósitos de este estudio buscar diferencias entre género (femenino-masculino), ni en modalidad de terapia (individual-grupal).

La muestra la determinamos con base en el criterio de saturación teórica de las categorías conceptuales centrales y de las relaciones entre ellas. La saturación teórica puede definirse como el momento en que los datos recogidos ya no logran aportar nuevas características a las categorías conceptuales descubiertas (Strauss & Corbin, 2002).

Instrumento

Realizamos la recolección de datos a través de entrevista episódica, que combinó elementos de la entrevista narrativa con aspectos de la entrevista semi-estructurada de guión temático. En la Tabla 2 presentamos el guión temático de la entrevista. Grabamos las entrevistas en audio y luego las transcribimos para su análisis.

Tabla 2. *Guión Temático de Entrevista y Preguntas Ejemplo.*

Dimensión a explorar	Sub áreas	Preguntas
Acerca de tu terapeuta / tu terapia	Todas las áreas	Cuéntame acerca de cómo ha sido tu experiencia en esta terapia, desde el comienzo hasta ahora (pregunta narrativa)
Evolución del Proceso	Expectativas e inicio de la relación	¿Cómo fue cuando decidiste o te dijeron que fueras a terapia? ¿Tenías algunas ideas, expectativas, o fantasías respecto de cómo iba a ser la relación? *¿Habías tenido experiencias anteriores de asistencia al psicólogo?* ¿Cómo fue el primer encuentro, qué te llamó la atención, qué te impactó positiva o negativamente?
	Cumplimiento de expectativas iniciales	¿Coincide lo que te habías imaginado con lo que has visto? ¿Te ha sorprendido o llamado la atención algo respecto de la relación con tu terapeuta? ¿Ha cambiado la relación con tu terapeuta o es igual que al comienzo?
	Momentos /Hitos relevantes	¿Te acuerdas de frases o situaciones de la terapia, fuera de la terapia? ¿Recuerdas algunos momentos, sesiones, o cosas de la terapia que te hayan marcado, o te quedaron en la mente por mucho tiempo?
Represen-taciones del sujeto Adolescente de la Relación Terapéutica	Analogías (metáforas, relaciones similares y diferencias)	¿Con qué imagen podría representar la relación con tu terapeuta? ¿Qué hace distinta esta relación de otras que tienes? Si tuvieras que contarle a otra persona acerca de tu relación con tu terapeuta, ¿qué dirías?
	Emociones y afectos (relación, terapeuta)	¿Qué emociones o sentimientos tienes acerca de la terapia o tu terapeuta? ¿Qué has pensado con relación al término de tu terapia?

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14138300814

Pensamiento -opinión que el/la terapeuta y del paciente	Si tuvieras que contarle a otra persona acerca de tu terapeuta o de la relación terapéutica, dime 5 cosas que dirías de él/ella. Que crees que él/ella diría de ti?
Conducta en la relación	¿Cómo te comportas en la terapia con tu terapeuta?, ¿es parecido a como te comportas y como eres en otros lados? ¿Crees que el terapeuta tiene ciertas expectativas sobre ti?, ¿sientes que tienes que comportarte de determinada manera?, ¿sientes que puedes decir todo lo que sientes y piensas?
Influencias externas (ej: opiniones de familia)	¿Te atreves a contar en público que vas al terapeuta? ¿Qué opinan los otros de que vayas al terapeuta? (familia, amigos, amigas).

Procedimiento

Presentamos el proyecto a instituciones que brindaran atención psicoterapéutica a adolescentes y solicitamos autorización para invitar a los pacientes a participar en esta investigación. Los adolescentes y las adolescentes que cumplieran los criterios de inclusión fueron invitados a participar en forma voluntaria. Previamente a las entrevistas informamos por escrito los objetivos e implicancias del estudio, y solicitamos la autorización de ellos y de sus padres y madres, a través de la firma de un asentimiento (firmado por los adolescentes y las adolescentes) y consentimiento informado (firmado por los padres y madres). Contactamos a los padres y madres en la institución asistencial, y a los padres y madres que no acompañaban a sus hijos e hijas se les envió el consentimiento con el adolescente o la adolescente, el cual debía venir firmado por el padre o por la madre autorizando su participación. Realizamos las entrevistas en los mismos lugares donde realizaban su terapia, o en lugares diferentes a convenir. Siempre hicimos alusión explícita a la confidencialidad de la información, al resguardo de su identidad y a la independencia de esta investigación respecto al terapeuta o institución donde realizaban su terapia.

Análisis de datos

El análisis de datos lo realizamos según los criterios planteados por la *Teoría Fundamentada* (Krause, 1995, Strauss & Corbin, 2002). Iniciamos con la codificación abierta de la primera entrevista transcrita realizada por todos los investigadores e investigadoras, donde fragmentamos, examinamos, conceptualizamos y categorizamos la información recogida. Con las categorías extraídas hicimos un ordenamiento de los códigos, y continuamos con el proceso de codificación de las siguientes entrevistas. Nuevamente, cuando codificamos 2 nuevas entrevistas, reordenamos las categorías extraídas y las recodificamos; así, hasta terminar este proceso. Luego, con la construcción de clasificaciones jerárquicas realizamos una codificación axial, que implicó una mirada direccional de los fenómenos observados.

Resultados

A partir de los resultados presentamos dos esquemas relacionales: (1) *La Relación Terapéutica y la Terapia*, y (2) *La Evolución o curso de la Relación Terapéutica: de la Reticencia a la Confianza*. Estos dos esquemas relacionales a su vez responden a nuestros objetivos en este estudio, y permiten comprender la relación terapéutica dentro del proceso de cambio desde la perspectiva de los adolescentes y las adolescentes.

La Relación Terapéutica y la Terapia

La relación terapéutica es percibida por los sujetos adolescentes como una relación distinta y diferenciada de otras relaciones cotidianas, dentro de un contexto profesional, pero con

un alto componente emocional positivo; consideran esta relación como una "amistad diferente-especial", amigo de mucho tiempo, hermano mayor o amigo de más edad.

"… pero en relación con un amigo podría ser una relación como con un pariente cercano que escucha todo, no sé, a mí me inspira harta confianza (se refiere a mucha confianza)*, le he agarrado cariño y todo, como que si me dicen cambiar de psicólogo NOO". Entrevista 3, turno de palabra 26.* De acá en adelante serán designadas las citas de las entrevistas con el siguiente código: la letra E más el número del entrevistado, seguida por una coma y el número del turno de palabra correspondiente a la entrevista. En este caso: E3, 26.

El primer elemento distintivo que aparece en el discurso de los individuos adolescentes es la *sensación de relajación, tranquilidad y distensión*, asociada a la relación terapéutica y a la terapia**.** Esta vivencia aparece relacionada con un *clima de confianza y cercanía, aceptación y protección*, que permite a los sujetos adolescentes expresar libremente pensamientos y sentimientos, brindando un espacio de *desahogo de sus preocupaciones*, y al mismo tiempo un espacio que les permite sentirse *más uno mismo, más auténtico*, sin esconder nada.

"… esta experiencia de venir acá es súper relajante, … el venir para acá es sacarme la mochila con los problemas que tengo…, aquí soy tal como soy yo, no me protejo de la demás gente y me siento como en casa, la tía (se refiere a la secretaria) *es como una mamá para mí y el J.* (el psicólogo) *es como mi hermano mayor, entonces es como una familia ya y bueno… entonces ese tipo de cosas me hacen más grato venir…" (E8, 4).*

"No sé, la confianza yo creo. Porque como que llego y ya empezamos a conversar y como que sabe todo de mi". "… en verdad nos vamos como desahogando, porque la mayoría no tenemos muchas personas como para contar lo que nos pasa…" (E6, 101).

"Es que yo soy como soy yo, es afuera cuando me pongo diferente" (E1, 64).

Que los sujetos adolescentes se sientan tranquilos y relajados en la relación terapéutica, no significa que sea una relación sólo con aspectos agradables; aparece la combinación de risa y llanto, de alegría y tristeza. Se describe el clima como entretenido, alegre y dinámico, donde se pasa bien, pero al mismo tiempo concuerdan en que hay momentos en que el encuentro se torna más tenso y difícil, por tocar temas dolorosos.

> *"Yo creo que es de las dos, uno igual lo pasa bien, a veces se ríe, a veces llora, o sea, igual hay terapias en que, ahora estamos hablando solo de tu tema, y ahí da lata* (se refiere a que da tedio o molesta) *que hablen de ti tanto, que te hagan llorar, que sintai* (sientas)*, o que te hagan dar cuenta cuál es tu problema" (E6, 198).*

Dentro de la relación terapéutica los adolescentes y las adolescentes se visualizan actuando como *participantes activos en el proceso*; hacen un esfuerzo por entender y poner en práctica lo aprendido. Reconocen que no basta con asistir, que hay que *dejarse ayudar activamente, -esfuerzo activo para participar y entender-*. Finalmente, esta actitud activa trasciende la sesión misma, ya que hay contenidos que se trabajaron en sesión y que son evocados o ayudan fuera de ella -se sigue trabajando extra sesión-.

"Sí, o sea si me pasa algo yo pienso en lo que me dijo y trato de reaccionar como sea mejor" (E2, 36).

Los agentes terapeutas son visualizados como profesionales competentes. Lo que más destacan los sujetos adolescentes es la *valoración profesional*, el ver al terapeuta o a la terapeuta como alguien que hace bien las cosas, que tiene normas claras, cierta formalidad, honestidad y responsabilidad. Esto se relaciona con que los sujetos terapeutas no solo escuchan y contienen, sino que a veces ejercen un rol más directivo que aconseja y guía.

> *"…él hace ponerme metas, y de a poco ir cumpliéndolas pero metas chiquitas no metas enormes de un día para otro. Él no es solo un psicólogo que te escucha, él también me da consejos, te da indicaciones y si estás mal te lo dice..." (E3, 8).*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14138300814

El sujeto adolescente participante activo y el sujeto terapeuta buen profesional se *relacionan de manera horizontal*, con trato igualitario, considerando su perspectiva y permitiendo la toma de decisiones y la resolución de sus problemas.

"…puedo conversar con él como si fuera como un par mío, como con un amigo de mi misma edad; puedo usar el mismo vocabulario, de repente se me sale un disparate filo (se refiere a que de repente dice algo inapropiado y no pasa nada), *da lo mismo…" (E3, 34).*

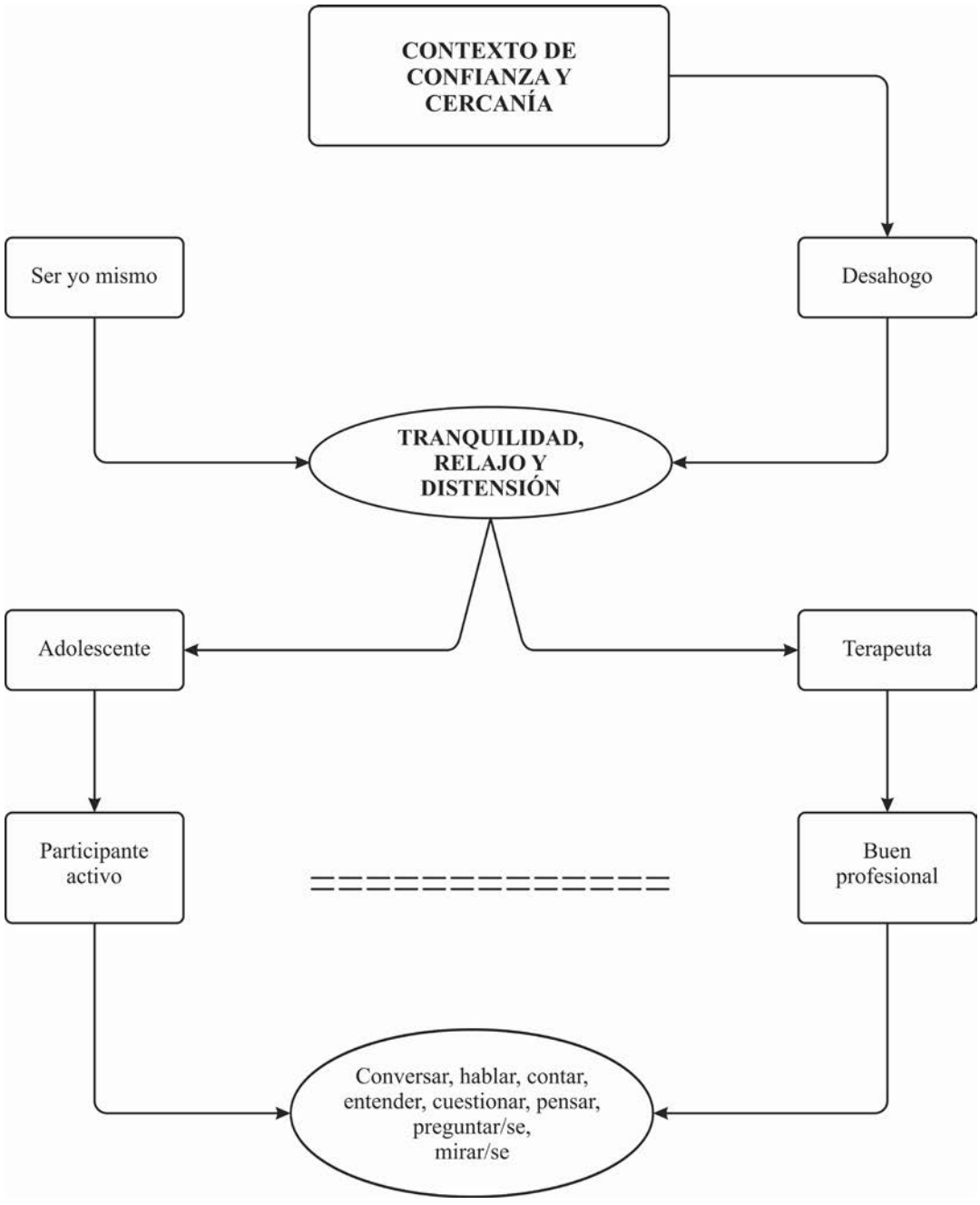
La sensación de que puede ser él mismo y desahogarse, sumado al vínculo horizontal con un sujeto terapeuta a quien considera buen profesional, permiten que se cree un espacio de cercanía, confianza y tranquilidad. En este contexto se desarrolla un modo de trabajo en las sesiones que ellos y ellas describen con una serie de características: (1) se basa en la *conversación*, aunque a veces incluye ejercicios específicos; (2) se ejercita el *pensar*, ver las cosas de manera distinta, cuestionar y cuestionarse, estableciendo relaciones entre distintas situaciones y con preguntas que ayudan a observar las cosas de otra manera; (3) fomenta que ellos y ellas intenten *resolver solos sus problemas*, aunque en otros casos el sujeto terapeuta tiene un rol más directivo, dando consejos y corrigiendo.

> *"No sé, conversando harto* (mucho), *contándole de lo que me pasa y como reacciono; y si reacciono mal ella me dice cómo tengo que reaccionar y me hace reflexionar en lo que esté mal y…" (E2, 22).*
>
> *"… y nos ayudamos entre todos y la psicóloga nos ayuda a ir de tema en tema, y a veces cuando estamos muy como confusos con lo que nos pasa, ella nos ayuda. Pero como en general como que nosotros tenemos que darnos cuenta de nuestros propios problemas" (E6, 102).*

A continuación presentamos el diagrama relacional de la Relación Terapéutica (Figura 1).

*DOI:*10.11600/1692715x.14138300814

Figura 1: Modelo Relacional de la Relación Terapéutica.



Fuente: elaboración propia.

La Evolución o curso de la Relación Terapéutica: De la reticencia a la confianza

El esquema relacional (Figura 2) muestra los principales cambios que se dan en el proceso terapéutico de los individuos adolescentes entrevistados. Detallamos el proceso de transformación de su actitud y motivación hacia la terapia: desde una postura desconfiada y reticente, hasta gradualmente aumentar su confianza y percepción de la utilidad de asistir a la terapia, culminando con una motivación interna hacia el proceso. Además, describimos las situaciones donde toman la decisión de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14138300814

continuar asistiendo en vez de abandonar la terapia.

Lo primero que describimos son las *condiciones de entrada* a la terapia. Los adolescentes y las adolescentes entrevistados han tenido experiencias previas de psicoterapia generalmente negativas, las que condicionan expectativas también en su mayoría negativas hacia el proceso. En esta ocasión, aceptan asistir a terapia no por propia iniciativa, sino por recomendación de una persona adulta. Reconocen ciertos problemas y a pesar de esta mala disposición inicial, aceptan asistir. Sin embargo, asisten con una actitud que podríamos caracterizar como *reticente*, con alta desconfianza y sin mucha expectativa de que el proceso pueda serles de ayuda.

En el inicio del proceso psicoterapéutico propiamente tal, juega un rol muy importante la *primera impresión* del terapeuta que se forma el sujeto adolescente, condicionado en gran medida por una serie de percepciones inespecíficas o intuitivas que lo impactan inicialmente en la sesión de terapia.

> *"No, no me dio nada de confianza, nada, nada, como que yo dije al tiro en la primera sesión no* -se refiere a que inmediatamente lo notó-, *este compadre no me va ayudar…" (E3, 50).*

Cuando la primera impresión y la primera llegada son malas, los sujetos adolescentes generalmente abandonan el proceso. Sin embargo, cuando éstas son aceptables, se inicia una primera etapa; la adherencia es frágil y el tema de la continuidad o abandono está presente. La permanencia se va poniendo a prueba frente al hecho de "*tocar temas difíciles*" y a lo lento y complejo del cambio, aspectos que ellos consideran más difíciles dentro de la terapia. El clima relacional positivo, que combina una sensación de acogida y entretención, hace de *ambiente sostenedor* que mitiga el posible efecto negativo de experimentar estas dificultades. Lo anterior facilita que los adolescentes y las adolescentes se mantengan en el proceso a pesar de las mismas.

La mantención en el proceso se ve reforzada por los *efectos positivos* que genera la terapia; principalmente -en una primera etapa- el alivio y desahogo que se siente en cada sesión.

> *"…porque me hace bien, yo considero que me hace bien ir, porque le cuento todo, me desahogo y he sentido que estoy mucho mejor porque igual es bueno el psicólogo" (E3, 4).*

Luego este alivio se complementa con la mejora sintomática y los avances conductuales percibidos por el individuo adolescente -por ejemplo, mejoras en el clima familiar, en el colegio y en general sentirse mejor-. Por último, los adolescentes y las adolescentes reportan un impacto más global, de autoconocimiento y desarrollo personal, expresado en mayor auto-aceptación, en sentirse más maduros, en aprender cosas que les servirán en su futuro.

A esto se suman los *aportes del sujeto terapeuta*, mediante la facilitación de un clima emocional y especialmente mediante el desarrollo de un vínculo afectivo entre paciente y terapeuta, caracterizado como un tipo especial de amistad. La suma de estos elementos -vínculo + percepción de utilidad- hace que el adolescente o la adolescente se mantenga en el proceso, a lo largo de distintas etapas.

A medida que avanzan las sesiones, el individuo adolescente no sólo se mantiene en la terapia, sino que *su actitud cambia, aumentando su grado de confianza y su motivación* intrínseca por asistir.

> *"Al principio venía como por obligación. Después como que empecé a conocer más de lo que se trataba y me empezó a gustar" (E2, 16).*

En general señalan que un elemento que aumenta la motivación es el darse cuenta de que se van cumpliendo metas y avanzando.

> *"…como que ya me daba cuenta que algo cambiaba, aunque fuera poco. Y ahí seguía viniendo y de a poco logré salir" (E2, 8).*

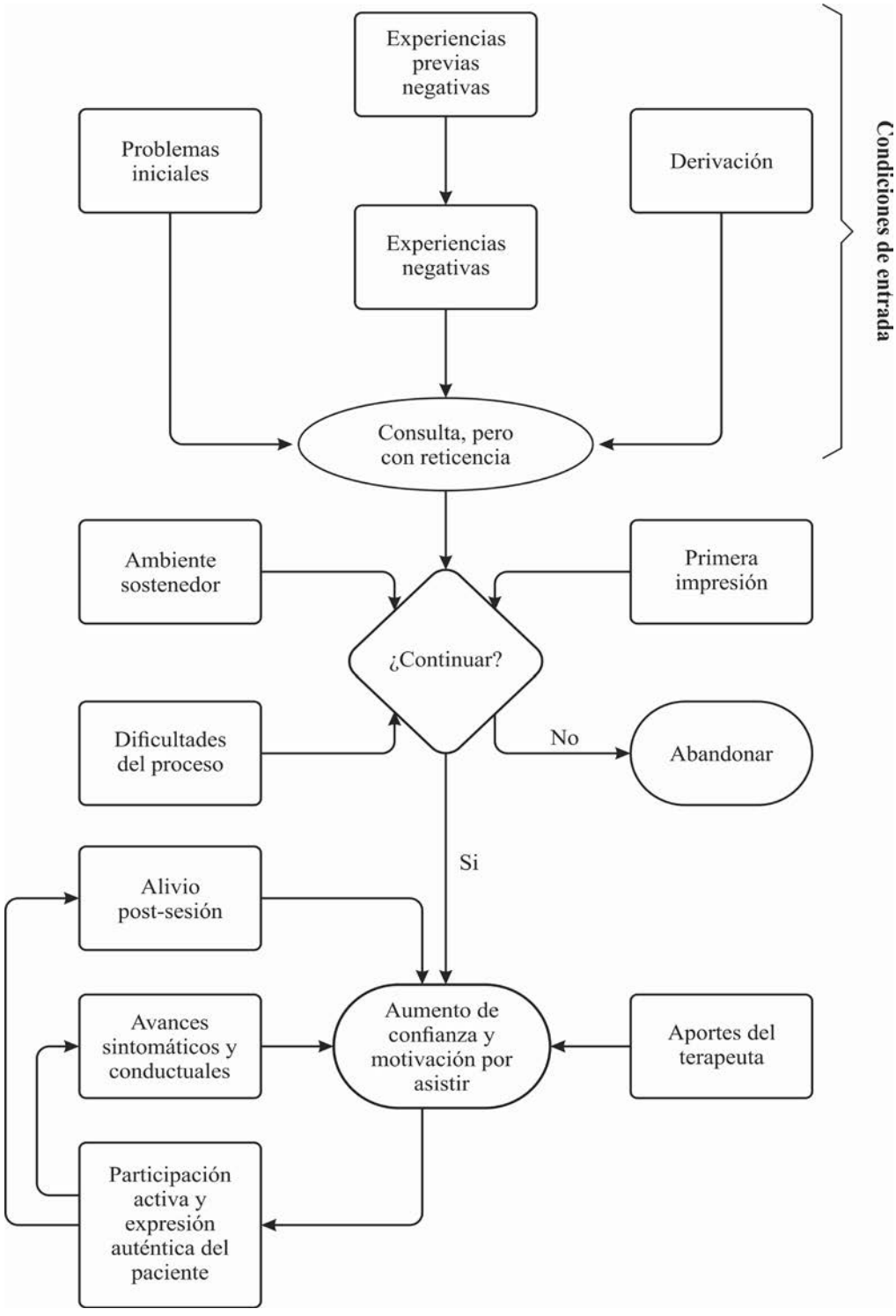
Este cambio se caracteriza por *pasar de menos a más confianza*, apropiándose más del espacio, ocupándolo más activamente y considerando la terapia como un espacio necesario en su rutina semanal, no tan urgente como al inicio.

> *"ya pasaron la tercera sesión, la cuarta, y ya comenzamos a conversar temas más profundos, y me encariñé; entonces ahora es una cuestión que hasta espero con ansias el lunes para venir al psicólogo y contarle todo lo de la semana" (E3, 58).*

*DOI:*10.11600/1692715x.14138300814

Los avances van acumulándose de forma no lineal, hasta que son suficientemente significativos y el adolescente o la adolescente comienza a pensar en *el fin de la terapia*. En los individuos adolescentes en quienes surge el término del proceso, la idea todavía está cargada de ambivalencia y se junta con la percepción de que aún falta por mejorar.

Figura 2: Modelo Relacional: La Evolución de la Relación Terapéutica: De la reticencia a la confianza.



Fuente: elaboración propia.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14138300814

Discusión

Se puede describir la representación de la relación terapéutica, según el relato subjetivo de los adolescentes y las adolescentes, como una relación con un alto componente afectivo y positivo que se enmarca dentro de los límites profesionales, que le permite al sujeto adolescente experimentar una disminución o alivio de tensiones -del ciclo vital y de su historia-, en un contexto de confianza, aceptación y cercanía afectiva, donde puede expresarse libremente, con autenticidad, sintiéndose él mismo.

La referencia a la disminución de tensiones expresada por los adolescentes y las adolescentes como algo central en su relación terapéutica, re-ubica la tensión corporal y psíquica como una necesidad muy importante de atender dentro del proceso de psicoterapia en este grupo etario. La vivencia corporal y psíquica de los adolescentes y las adolescentes puede ser perturbadora: crecimiento disarmónico del cuerpo, alta presencia de impulsos agresivos y sexuales, desregulación del control corporal, sensación de desconocimiento del propio cuerpo, entre otras. En la práctica clínica es importante considerar esta dimensión del malestar para considerar el apoyo de técnicas de relajación o *mindfulness*, y/o el apoyo interdisciplinario de médicos y médicas psiquiatras que puedan recetar fármacos cuando sea necesario.

La disminución del *distress* o ansiedad pasa a ser un elemento muy motivador para las personas jóvenes. Incluso ellas mismas empiezan a vivenciar la terapia como un espacio necesario. Esto se puede ligar con lo que destacan Baruch et al. (1998), respecto a la importancia de la motivación como factor que favorece el mantenimiento del vínculo terapéutico. Es importante destacar que, si bien la mayoría de los adolescentes y las adolescentes de esta muestra llegan a terapia por derivación, ellos y ellas afirman haber sentido que solos no podían, aludiendo a un malestar -corporal y subjetivo-, siendo ésta la principal motivación para aceptar consultar.

Continuando con la reflexión de los aspectos destacados de la relación terapéutica, es necesario detenerse en la relevancia del elemento afectivo de aceptación, confianza y contención. Las dinámicas de la búsqueda de la identidad del sujeto adolescente generan fuertes turbulencias y crisis de sí mismo: no saber cómo comportarse, sentirse viviendo distintos personajes o enseñando distintas posibilidades de ser, depender de la aprobación y aceptación de los pares, entre otras (Aberastury & Knobel, 1999, Levisky, 1999). Entrar en una relación donde no esté en juego la aceptación de cómo soy, y se permita ser incluso contradictorio, o hablar y ensayar distintas posibilidades de sí mismo, puede llegar a ser una relación muy aliviadora y muy necesaria para acercase a la meta de desarrollo. Es la posibilidad que brinda la relación terapéutica al generar un espacio protegido y no amenazante, que permita el despliegue y el ensayo de un sí mismo en busca de la identidad, con un terapeuta que te acepta positivamente (Páramo, 2011).

Por otra parte, dentro de la relación se percibe al individuo terapeuta como una parte esencial, porque "*cualquier terapeuta no da lo mismo*". En el sujeto terapeuta se distinguen características personales -ser joven, flexible, comprometido, simpático-, su forma de relacionarse -"*me trata como un igual*"-, y su capacidad o competencia para entender y aconsejar. Estos resultados son acordes a los planteado en artículos anteriores, acerca de variables clave del terapeuta o la terapeuta que trabaja con adolescentes, tales como la empatía, la autenticidad, la aceptación positiva del individuo paciente, el rol directivo, el apoyo, la percepción de la implicación del paciente o de la paciente, y los valores (Green, 2006, Karver et al., 2006, Páramo, 2011). Acá se puede apreciar una tendencia a idealizar al sujeto terapeuta, distinguiendo casi exclusivamente rasgos positivos en su terapeuta actual, y sólo rasgos negativos en los sujetos terapeutas anteriores, lo que puede hablar de una necesidad de preservarlo como figura idealizada.

Así como la persona joven valora positivamente características personales y relacionales del sujeto terapeuta, a su vez también se observa una valoración de éste como un *profesional competente*. Esta valoración se vincula a la primera fase del proceso del cambio -*Consolidación inicial de*

la estructura de la relación terapéutica-, según el modelo de Cambio Subjetivo desarrollado por Krause (2005). Al iniciar el proceso de cambio es necesario valorar profesionalmente al terapeuta o a la terapeuta, y creer en su modo de entender los fenómenos, ya que esto, unido a la percepción de los propios límites frente a su problema y al hecho de aceptar la necesidad de ayuda, son aspectos indispensables para trabajar al inicio de la terapia (Krause & Dagnino, 2005) y se puedan ir dando los cambios de niveles superiores (Krause, Altimir, Pérez & De la Parra, 2014).

Es importante señalar que la conducta y la valoración positiva que presentaron los jóvenes y las jóvenes sobre la relación terapéutica, estuvo precedida en algunos casos de experiencias terapéuticas anteriores no favorables. Los individuos jóvenes que han desertado de relaciones anteriores no necesariamente no volverán a consultar posteriormente; de hecho, lo hacen y son capaces de reparar la experiencia anterior. En esta línea se podría explorar la posibilidad de que el sujeto adolescente pueda no querer aceptar una primera sugerencia a asistir a un proceso terapéutico como una forma de defensa de su individualidad y como parte de su proceso de cambio. De acuerdo con lo descrito por Levisky (1999) y Russell et al. (2008) en relación con la necesidad de autonomía, autodeterminación, auto confirmación y desconfianza de la autoridad adulta que presentan los adolescentes y las adolescentes, ellos y ellas podrían acceder a consultar en forma posterior cuando haya disminuido su omnipotencia y quieran ser ayudados por otro sujeto diferente de su padre y de su madre. Es más, los sujetos adolescentes, antes de iniciar un proceso terapéutico, podrían necesitar decir que no, desechar o rechazar a los primeros terapeutas y ejercitar su posibilidad de elección. En este sentido, si un paciente o una paciente no acepta a un primer terapeuta, no es necesariamente por "inhabilidad" del terapeuta, sino que puede ser parte de su propio proceso. Por esto, sería necesario insistir en la búsqueda del espacio terapéutico cuando se piense que un sujeto adolescente pueda beneficiarse de éste. Y como medida de derivación sería positivo sugerir más de un nombre para que el joven o la joven pueda elegir.

Dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra el número pequeño de la muestra. Sin embargo, las características metodológicas permiten estudios con tamaños de muestra similares (Knox, Adrians, Everson, Hess, Hill & Crook-Lyon, 2011). Además, se puede considerar otra limitación el hecho de que este estudio lo realizamos con individuos adolescentes que se encontraban, en el momento de ser entrevistados, dentro de un proceso terapéutico. Esto probablemente podría marcar una diferencia con la perspectiva de aquellos sujetos adolescentes que comenzaron un proceso terapéutico y luego lo abandonaron, ya que la visión de este estudio responde a una muestra que está formada justamente por quienes se mantuvieron en el vínculo terapéutico. Sin embargo por ser muy pocos los estudios que consideran la perspectiva de las personas adolescentes, la presente investigación puede ser un aporte y estimular futuros proyectos que amplíen los objetivos y/o la cantidad y tipo de participantes.

Lista de referencias

Aberastury, A. & Knobel, M. (1999). *La adolescencia Normal. Un enfoque psicoanalítico.* Buenos Aires: Paidós.

Almonte, C. & García, R. (2003). Epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes. En C. Almonte, M. Montt & A. Correa (eds.) *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*. Santiago de Chile: Mediterráneo.

Barker, G. (2002). *Adolescents, social support and helpseeking behavior: An international literature review and program consultation with recommendations for action*. Geneva:World Health Organization.

Baruch, G., Gerber, A. & Fearon, P. (1998). Adolescents who drop out of psychotherapy at a community-based psychotherapy centre: a preliminary investigation of the characteristics of early drop-outs, late drop-outs and those who continue treatment. *British Journal of Medical Psychology, 71 (3), pp. 233-245.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14138300814

Berger, C. (2004). Subjetividad Adolescente: Tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes. *Psykhe, 13 (2), pp. 143-157.*

Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 16 (3), pp. 252-260.*

Carlberg, G., Thoren, A., Billstrom, S. & Odhammar, F. (2009). Children´s expectations and experiences of psychodynamic child psychotherapy. *Journal of child Psychotherapy, 35 (2), pp. 175-193.*

Carroll, J. (2002). Play therapy: the children's views. *Child & Family Social Work, 7 (3), pp. 177-187.*

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación Alianza.* Madrid: Editorial, S. A.

Davies, J. & Wright, J. (2008). Children's Voices: A Review of the Literature Pertinent to Looked-After Children's Views of Mental Health Services. *Child and adolescent mental health, 13 (1), pp. 26-31.*

Diamond, G. M., Liddle, H. A., Hogue, A. & Dakof, G. A. (1999). Alliance-building Interventions with adolescents in family therapy: A process study. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 36 (4), pp. 355-368.*

Diamond, G. M., Siqueland, L. & Diamond, G. M. (2003). Attachment-based family therapy for depressed adolescents: Programmatic treatment development. *Clinical Child and family Psychology Review, 6 (2), pp. 107-127.*

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis.* Buenos Aires: Paidós.

Fernández-González, O. M. (2013). *Alianza terapéutica, acciones comunicacionales e indicadores de cambio genéricos en la fase inicial de la psicoterapia con adolescentes, y su relación con resultados y adherencia al tratamiento.* Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Gaete, V. (2004) ¿Qué espera el adolescente de su médico? *Medwave. Revista Biomédica. 4* (7), pp. 3-11. Recuperado de: www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/PuestaDia/APS/1924

Green, J. (2006). Annotation: The therapeutic alliance-A significant but neglected variable in child mental health treatment studies. *Journal of Child Psychology and Psychitry, 47 (5), pp. 425-435.*

Horvath, A. O. & Bedi, R. P. (2002). The alliance. En J. C. Norcross (ed.) *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. New York: Oxford University.

Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C. & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy, 48 (1), pp. 9-16.*

Karver, M., Handelsman, J. B., Campos, P. & Bickman, L. (2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. *Clinical Psychology Review, 26 (1), pp. 50-65.*

Karver, M., Shirk, S., Handelsman, J. B., Fields, S., Crisp, H., Gudmundsen, G. & McMakin, D. (2008). Relationship Process in youth Psychoterapy. Measuring Alliance, Alliance-Bulding behaviors and client involvement. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16 (1), pp. 15-28.*

Kazdin, A. (2004). Psychotherapy for Children and Adolescents. En M. Lambert (ed.) *Bergin and Garfield's Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley and Sons.

Knox, S., Adrians, N., Everson, E., Hess, S., Hill, C. E. & Crook-Lyon, R. (2011). Clients' perspectives on therapy termination. *Psychotherapy Research, 21 (2), pp. 154-167.*

Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: un Campo de Posibilidades y Desafíos. *Revista Temas de Educación, 7, pp. 19-39.*

Krause, M. (2005). *Psicoterapia y Cambio-Una mirada desde la subjetividad*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Krause, M., Altimir, C., Pérez, J. C. & de la Parra, G. (2014). Generic Change Indicators in Therapeutic Processes with Different Outcomes. *Psychotherapy Research, 25 (5), pp. 533-545. Doi :10.1080/10503307.2014.935516*

Krause, M. & Dagnino, P. (2005). Evolución del cambio en el proceso terapéutico. En E. Thumala & R. Riquelme (eds.) *Avances en Psicoterapia: Cambio Psíquico y Vínculo*. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Salud Mental.

Lambert, M. J. (1992). Implications of psychotherapy outcome research for eclectic and integrative psychotherapies. En J. C. Norcroos & M. R. Goldfried (eds.) *Handbook of Psychotherapy Integration*, (pp. 130-168). New York: Basic Book.

Levisky, D. (1999). *Adolescencia: reflexiones psicoanalíticas.* Buenos Aires: Lumen.

Manríquez, H., Molina, H. & Zubarew, T. (2003). Promoción y prevención de salud en la adolescencia. En T. Zubarew, M. Romero & F. Poblete (eds.) *Adolescencia, promoción, prevención y atención de salud*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Martínez, M. L. (2007). mirando al futuro: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psykhe, 16 (1), pp. 3-14.*

Martínez, V., Martínez, P., Poblete, C., Chang, M., Brand, L. & Soto, P. (2009). Psicoterapia para Adolescentes en programa GES de depresión de un centro privado de salud mental. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, 19, pp. 71-72.*

Orlinsky, D., Grawe, K. & Parks, K. (1994). Process and outcome in psychotherapy. En L. Bergin & L. Garfield (eds.) *Handbook of psychotherapy and behavior change.* Nueva York: John Wiley and Sons.

Orlinsky, D. & Howard, K. J. (1986). Process and outcome in psychotherapy. En S. L. Garfield & A. E. Bergin (eds.) *Handbook of psychotherapy and behavior change.* New York: Wiley.

Orlinsky, D., Ronnestad, M., Willutzky, U. (2004). 50 years of process-outcome research in psychotherapy: Continuity and change. En M. Lambert (ed.) *Psychotherapy and Behavior Change*. New York: John Willey and Sons.

Oyanedel, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 313-327. Doi: 10.11600/1692715x.13118040414*

Pacheco, B., Lizana, P., Celhay, I. & Pereira, J. (2007). Características clínicas de niños y adolescentes menores de 18 años hospitalizados en una clínica psiquiátrica universitaria. *Revista médica de Chile, 135 (6), pp. 751-758.*

Páramo, M. (2011). Psicoterapia para Adolescentes y Perfil del Psicólogo: Análisis de contenido de discursos grupales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, XX, pp. 133-142.*

Recart, C., Castro, P., Álvarez, H. & Bedregal, P. (2002). Características de niños y adolescentes atendidos en un consultorio psiquiátrico del sistema privado de salud en Chile. *Rev. Méd. Chile, 130 (3), pp. 295-303.*

Russell, R. (2008). Child and Adolescent psychotherapy: Introduction to the special section. *Psychotherapy Research, 18 (1), pp. 1-4.*

Russell, R., Shirk, S. & Jungbluth, N. (2008). First-session pathways to the working alliance in cognitive behavioral therapy for adolescent depression. *Psychotherapy Research, 18 (1), pp. 15-27.*

Santibáñez, P. (2002). La Alianza en Psicoterapia: Una sistematización. *Terapia Psicológica, 20 (1), pp. 9-21.*

Scheffler, G. (2002). *Psicoterapia de tiempo limitado.* Recuperado de: www.atsmhi.net/breve.htm

Sheffield, J. K., Fiorenza, E. & Sofronoff, K. (2004). Adolescentes' willingness to seek psychological help: Promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence, 33 (6), pp. 495-502.*

Shirk, S. R. & Karver, M. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 559-575, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14138300814

metanalytic review. *Journal of consulting and clinical psychology, 71, pp. 452-464.*

Shirk, S. R. & Russell, R. L. (1998). Process issues in child psychotherapy. En A. Bellack, M. Hersen (series eds.) & T. Ollendick (vol. ed.) *Comprehensive clinical psychology. Children and adolescents: Clinical formulations and treatment.* Oxford: Pergamon Press.

Steinberg, L. (2002). Clinical adolescent psychology: what it is, and what it needs to be. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70 (1), pp. 124-128.*

Stith, S. M., Rosen, K. H., McCollum, E. E., Coleman, J. U. & Herman, S. A. (1996). The voices of children: Preadolescent children's experiences in family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy, 22 (1), pp. 69-86.*

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, T., Morales, S., Zuloaga, F., Echávarri, O. & Barros, J. (2012). Lo que nos dicen los padres: perspectivas de los padres de pacientes hospitalizados por ideación o intento suicida. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, XXI, pp. 271-280.*

Vöhringer, C., Pérez, J. C., Martínez, C., Altimir, C., Dagnino, P., Suárez, P. & Krause, M. (2013). Working Alliance Inventory. *Terapia Psicológica, 32 (3), pp. 301-311*.

Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A. & Anton, B. S. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist, 60 (6), p. 628-648.*

Weisz, J. R., Weiss, B., Han, S. S., Granger, D. A. & Morton, T. (1995). Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: a meta-analysis of treatment outcome studies. *Psychological bulletin, 117 (3), p. 450-468.*

Referencia para citar este artículo: Tortosa-Martínez, M., Gil-Madrona, P., Pastor-Vicedo, J. C. & Contreras-Jordán, O. (2016). Programa de Actividad Física Extracurricular en Adolescentes con Sobrepeso u Obesidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 577-589.

Programa de Actividad Física Extracurricular en Adolescentes con Sobrepeso u Obesidad*

Miguel Tortosa-Martínez*
Profesor Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Pedro Gil-Madrona**
Profesor Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Juan Carlos Pastor-Vicedo***
Profesor Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Onofre Contreras-Jordán****
Profesor Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Artículo recibido en enero 13 de 2015; artículo aceptado en marzo 19 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Nuestro objetivo en este estudio es comprobar la eficacia de un programa de actividad físico-deportiva (PAF) extracurricular, en un grupo de adolescentes con sobrepeso-obesidad, durante un período de 6 meses, respecto al consumo máximo de oxígeno, frecuencia cardíaca de recuperación, presión arterial e índice de grasa cintura/cadera, y ver las diferencias en cuanto al género. El estudio lo realizamos con 38 estudiantes de primer ciclo de secundaria, con un IMC superior al percentil 85. Los resultados reflejan mejoras significativas en el grupo experimental (GE), tras la realización del PAF, comparado con el grupo control (GC). Los componentes del GE mejoran en las variables fisiológicas y antropométricas, y también en función del género. Por otro lado, los datos obtenidos por el GC, reflejan una leve mejora en cuanto al VO2max, pero no en el resto de variables. Estos resultados sugieren la importancia de un adecuado programa de actividad físico-deportiva como contribución a mejorar parámetros cardiovasculares en adolescentes.*

Palabras clave: Programa de Intervención (Tesauro Isoc de Sociología). Obesidad, adolescentes, frecuencia cardíaca, presión arterial, actividad física, ejercicio aeróbico (Biblioteca Virtual de Salud DeCS).

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** realizada por los autores, con la financiación de la Fundación Mapfre, para la promoción de la salud, alimentación y ejercicio físico. Nombre de la investigación: Fundación Mapfre-ayudas a la investigación 2012-intervención escolar para corregir el sobrepeso y la obesidad. Diseño, implementación y evaluación de un programa de educación física para primer ciclo de la E.S.O. (05 Mar 2013).Realizada desde el 01 de enero de 2013 hasta el 01 enero de 2014. Convenio de colaboración-I+D. Conv. 130114Se encuadra dentro de la subárea de Ciencias de la Educación, perteneciente al área de Ciencias Sociales.

** Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Profesor Asociado, doctorando en la UCLM. Correo electrónico: tortosamiguel@yahoo.es

*** Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación por la Uned, Profesor Titular de universidad en la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: Pedro.Gil@uclm.es

**** Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: JuanCarlos.Pastor@uclm.es

***** Licenciado Inef, Doctor en Derecho, Catedrático de Universidad en la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: Onofre.cjordan@uclm.es

Effects of an After-School Physical Activity Program on Overweight Adolescents

• ***Abstract (analytical):*** *The aim of this study was to test the effectiveness of an extracurricular sport and physical activity program (PAP) with a group of overweight-obese adolescents for a period of six months, comparing differences in maximum oxygen uptake, recovery heart rate, blood pressure and waist / hip body fat index, as well as differences in the results based on gender. The study was conducted with 38 junior high school students with a BMI above the 85th percentile. Results showed significant improvements in the experimental group (EG) after completion of the PAP compared to the control group (CG). Improvements were observed in the EG in physiological and anthropometric variables and also based on gender. Moreover, the data obtained from the CG reflects a slight improvement in the VO2max but not in the other variables. These results suggest the importance of an adequate program of physical and sporting activities to contribute to improving cardiovascular parameters in adolescents.*

Key words: Intervention Program (Isoc Sociology Thesaurus). Obesity, adolescent, heart rate, blood pressure, physical activity, aerobic exercise (DeCS Virtual Health Library).

Efeitos do programa de atividade física extracurricular em adolescentes com sobrepeso ou obesidade

• ***Resumo (analítico):*** *O objetivo deste estudo foi testar a eficácia de um programa de atividades físico-esportivas (PAF) extracurricular em um grupo de adolescentes com sobrepeso e obesidade, por um período de seis meses, com o consumo máximo de oxigênio, frequência cardíaca de recuperação, pressão arterial e índice de gordura corporal cintura/quadril, e verificar as diferenças de gênero. O estudo foi realizado com 38 estudantes do primeiro ciclo da escola secundária que possuíam um IMC acima do percentil 85. Os resultados mostram melhoras significativas no grupo experimental (GE), após a realização do PAF, em comparação com o grupo controle (GC). Os componentes do GE melhoraram as variáveis fisiológicas e antropométricas, assim como em função do gênero. Por outro lado, os dados obtidos pelo GC refletem uma ligeira melhora em termos de VO2max, mas não nas outras variáveis. Esses resultados sugerem a importância de um programa adequado de atividades físico-esportivas como contribuição para a melhoria de parâmetros cardiovasculares em adolescentes.*

Palavras-chave: Programa de Intervenção (Thesaurus Isoc de Sociologia). Obesidade, adolescentes, frequência cardíaca, pressão arterial, atividade física, exercício aeróbio (Biblioteca Virtual de Saúde DeCS).

1. Introducción

La obesidad constituye uno de los factores principales de riesgo en las enfermedades cardiovasculares; el sobrepeso y la obesidad han sido declarados como epidemia global (Malik, Willett & Hu, 2013, World Health Organization-WHO, 2000). La prevalencia de sobrepeso y obesidad es especialmente dramática en los países desarrollados (Ogden, Carroll Kit & Flegal, 2012), afectando no solo a la población adulta sino también a la población infantil y adolescente. De este modo, España presenta uno de los mayores porcentajes de toda Europa respecto a las tasas de sobrepeso y obesidad infanto-juvenil (World Obesity, 2014). Estos datos son corroborados por varios trabajos recientes, como el realizado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011), por medio del estudio Aladino (Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad), el cual estima que un 45,2% de niños y niñas de entre 6 y 9 años de edad, presentan un exceso de peso, al igual que

*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

el 45% de los niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 13 años (Sánchez, Jiménez, Fernández & Sánchez, 2013). Dichas cifras son ciertamente preocupantes, ya que tal y como se ha reflejado en trabajos previos, aquellos niños y niñas que a lo largo de su infancia presenten problemas de sobrepeso-obesidad, en su edad adulta también los tendrán (Biro & Wien, 2010).

El sobrepeso y la obesidad infantil, por tanto, se han convertido en un problema a considerar seriamente, que va a afectar de manera muy directa la salud de los individuos, tanto en su infancia como en su edad adulta (Reilly & Kelly, 2011). Esta afirmación la constatamos en el hecho de que un niño o niña con obesidad tiene un mayor riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, síndrome metabólico, colesterol, hipertensión, diabetes tipo II, asma, problemas óseos y articulares, hígado graso, así como apnea en el sueño (Daniels et al., 2005). A pesar de que la participación en actividad física-deportiva de forma regular, contribuye a grandes beneficios para la salud y el bienestar de las personas (Janssen & Leblanc, 2010), los niveles de práctica de actividad física en niños, niñas y adolescentes, han disminuido a lo largo de los últimos años, especialmente a partir de los 12 años de edad (Consejo Superior de Deportes, 2011). Esto supone que las niñas, niños y adolescentes de España no cumplen las recomendaciones internacionales de práctica de una hora de actividad física moderada vigorosa diaria, según la (World Health Organization-WHO, 2010). Por otra parte, el tiempo de exposición a la pantalla de televisión y ordenadores son dos de las conductas sedentarias más habituales en la vida actual. Un tiempo de exposición prolongado ha mostrado estar asociado con la obesidad y el síndrome metabólico, e incrementado el riesgo de marcadores cardiovasculares (Buckworth & Nigg, 2004). A su vez, Duque & Parra (2012) encontraron en su estudio sobre exposición a pantallas, sobrepeso y desacondicionamiento físico en los niños y niñas de esa muestra, en donde el tiempo medio de exposición a pantallas era de 4,96 horas al día.

Independientemente de los niveles de actividad física, las conductas sedentarias están asociadas con el incremento de riesgo de enfermedades cardio-metabólicas, y una variedad de problemas fisiológicos y psicológicos (Owen, Bauman & Brown, 2009). Pues aunque las enfermedades cardiovasculares (CVD) se manifiestan en la vida adulta, algunos estudios sugieren que los orígenes de esas enfermedades pueden tener su inicio en la niñez y en la adolescencia (Berenson, Srinivasan, Weihang, William, Tracy & Wattigney, 1998, Knoflach et al., 2003). Diferentes trabajos han confirmado que un alto grado de IMC en la infancia, está asociado con un incremento de riesgo coronario arterial en la adultez (Baker, Olsen & Sørensen, 2007). Así pues, las arterias de los niños y niñas obesos podrían convertirse en placa cuando sean individuos adultos de mediana edad, y causarles un riesgo de enfermedad cardiovascular a los 30 años (Le, Zhang, Menees, Chen & Raghuveer, 2010).

Por otra parte, la frecuencia cardíaca (FC) de estos niños y niñas con obesidad, también se ve afectada. Debemos saber que la FC inmediatamente después del ejercicio está condicionada por la reactivación vagal (Imai et al., 1994, Ohuchi et al., 2000). Así pues, la frecuencia cardiaca de recuperación (FCR), es la velocidad a la que la frecuencia cardiaca desciende después de la práctica de actividad física, como respuesta a una combinación de la activación del Sistema Nervioso Parasimpático e inhibición del Simpático (Borresen & Lambert, 2008, Kannankeril, Le, Kadish & Goldberger, 2004). En este sentido, varios estudios han demostrado el valor potencial de la recuperación cardiaca inmediatamente después del ejercicio, como un instrumento simple y valioso para predecir eventos clínicos y mortalidad (Cole, Blackstone, Pashkow, Snader & Lauer, 1999, Morshedi-Meibodi, Larson, Levy, O'Donnell & Vasan, 2002). Por lo tanto, una recuperación cardiaca anormal después del ejercicio, podría estar asociada con ciertos casos de mortalidad (Cole, Foody, Blackstone & Lauer, 2000) y con sucesos de muerte súbita (Jouven, Empana, Schwartzm, Desnos, Courbon & Ducimetiére, 2005). Por ello, la realización de una prueba máxima de esfuerzo y el control de la FC antes, durante y después de esta, puede resultar un buen predictor de posibles casos de mortalidad en adultos sanos (Cole et al., 1999).

*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

Otro de los factores asociados a las enfermedades cardiovasculares es la Presión Arterial (PA), concretamente el tener una PA alta. Estudios longitudinales han señalado que la presión arterial alta en la niñez, contribuye a la existencia de un alto riesgo de hipertensión en la edad adulta (Chen & Wang, 2008). En este sentido, se ha confirmado que un IMC alto es un factor determinante de la presión arterial sistólica (Sofof, Lai, Turner, Poffenbarger & Portman, 2004).

Por otra parte, trabajos recientes sobre población pediátrica y adolescente, han observado que la mejor forma de identificar a las personas que se encuentran en un mayor riesgo cardio-metabólico, no es con el IMC, sino calculando el Índice Cintura-Cadera (ICC), el cual constituye el indicador antropométrico más utilizado para la estimación de la grasa corporal total y masa grasa intra-abdominal (Shields, Temblay, Connor-Gorber & Janssen, 2012) y por tanto, el más fiable para conocer el grado de riesgo de un posible cuadro de hipertensión.

Han sido numerosas las intervenciones de actividad física extraescolares con diferentes diseños, duraciones y formas de implementación, aunque Kelley & Kelley (2013), en una revisión de meta-análisis sobre los efectos del ejercicio en el tratamiento del sobrepeso y obesidad en niños, niñas y adolescentes, concluyen que el ejercicio parece ser eficaz para la mejora de la adiposidad, específicamente en el porcentaje de grasa corporal y en niños y niñas con sobrepeso y obesidad. Puesto que la cantidad de ejercicio en el tratamiento de la obesidad y sobrepeso infantil y adolescente, no ha sido totalmente esclarecida, parece prudente seguir las recomendaciones generales de 60 minutos o más de AF aeróbica cada día, debiendo estar compuesta al menos tres días por semana de AFMV, además de entrenamiento de fuerza y óseo (Centers for Disease Control and Prevention-CDC, 2015).

En esta línea, en relación con la puesta en marcha de una intervención escolar con una duración de un año con niños y niñas de edades entre 9 y 11 años, Reed, Warburton, Macdonald, Naylor y Mckay (2008), logran incrementar la condición física un 20%, y reducir la presión arterial sistólica un 5.7%. Asimismo, en un estudio piloto, Tjønna et al. (2008), tras realizar un programa de 16 semanas de entrenamiento interválico y otro de resistencia, comprobaron que eran igualmente efectivos en la disminución de la presión arterial sanguínea y en la reducción de la masa grasa corporal y síndrome metabólico, aunque fueron mayores los beneficios en el entrenamiento interválico.

En cuanto a intervenciones de tipo multicomponente, Sacher et al. (2010), con niños y niñas obesos de entre 8 y 12 años de edad, disminuyen el IMC y el índice de cintura, y a su vez mejoran la condición física cardiovascular, mediante la frecuencia cardíaca de recuperación y presión arterial sanguínea, y por último aumentan los niveles de práctica de actividad física. Del mismo modo, Nagashima et al. (2010), en una implementación de tres meses con sujetos obesos, observan una mejora en la Frecuencia Cardíaca de Recuperación que a su vez correlacionaba con los cambios en el peso corporal, IMC, circunferencia de cadera y cintura, así como con la Presión arterial sistólica.

A la luz de la información aquí expuesta, entendemos la importancia que puede tener la Actividad Física en la prevención de estos factores de riesgo y, en consecuencia, conocemos la necesidad de poner en práctica un programa de intervención que actúe sobre los problemas descritos e intente corregirlos. De tal manera que, nuestro objetivo en este estudio es evaluar la efectividad de un programa de intervención de actividad físico-deportiva extracurricular, con una duración de seis meses, y comprobar sus efectos en la frecuencia cardíaca de recuperación, la presión arterial y el índice cintura-cadera, así como valorar las posibles diferencias existentes en función del género.

2. Material y métodos

Diseño y Participantes

Efectuamos un diseño cuasi-experimental, con Grupo Control (GC) y grupo Experimental (GE), donde realizamos pruebas pre-test y post-test. Iniciaron el estudio un total de 45 sujetos,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 577-589, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

pertenecientes al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, que no practicaban actividad física de forma regular, no realizaban ningún tipo de dieta, no estaban bajo control médico, no tenían ninguna enfermedad o lesión, y cuyo IMC se encontraba por encima del percentil 85 (World Health Organization-WHO, 2007). La muestra fue obtenida por conveniencia, por la dificultad en identificar a individuos que cumplieran con los requisitos previos. Finalizaron el programa de intervención 38 sujetos.

La muestra definitiva quedó establecida por un GE, que realizó el programa de AF, formado por 22 sujetos (8 chicos y 14 chicas), con una media de edad de 12.95 (0.9) años, un peso medio de 68.0 (13.9) kg, una altura de 159.7 (7.0) cm, y un IMC de 26.5 (3.4) kg/m^2. Mientras que el GC, el cual no realizó el programa de AF, quedó compuesto por 16 sujetos (9 chicos y 7 chicas), con una edad media de 13.1 (0.9) años, un peso medio de 72.7 (15.7) kg, una altura de 162.7 (10.8) cm, y un IMC de 27.2 (3.4) kg/m^2.

Medidas y procedimiento

Todos los sujetos participantes eran conocedores de los objetivos del estudio y de las pruebas a realizar. Obtuvimos el consentimiento informado de los ascendientes y de los propios individuos menores. El estudio fue aprobado por la Comisión Bioética de la Universidad de Castilla-La Mancha, y respetó los principios de la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008).

Evaluación antropométrica

La evaluación antropométrica fue realizada por dos investigadores expertos con formación ISAK nivel I. La medición se hizo con los participantes descalzos y en ropa interior (bañador). Se tomaron medidas de la talla con tallímetro portátil de escala (rango de 0,1 cm) modelo Seca 222 (Seca, Alemania), y el peso mediante báscula Tanita BF 522 (Tania Corporation of America Inc.; Illinois, USA). Con ambas informaciones calculamos el IMC, para la edad objeto de estudio, usando la fórmula peso (kgr)/altura (m^2).

También estimamos los perímetros de cintura y cadera mediante una cinta métrica, no elástica, Lufkin W-606PM (Lufkin, EE.UU.) (precisión de 1mm). El perímetro de cintura lo medimos tomando como referencia el nivel más estrecho entre el borde costal inferior (10ª costilla), y la cresta ilíaca. Mientras que el perímetro de cadera fue medido tomando como referencia el nivel posterior máximo de la protuberancia de los glúteos. Con estos datos calculamos el índice cintura/cadera (ICC) utilizando la fórmula ICC = perímetro cintura (cm)/perímetro de cadera (cm).

Evaluación fisiológica

Los parámetros de referencia que tomamos fueron el VO_2máx, la FCR y la PA sistólica y diastólica. Así, el Test de Course Navette fue utilizado para estimar de forma indirecta, y mediante la ecuación de (Léger, Mercier, Gadoury & Lamber, 1988), el VO_2max alcanzado en la prueba. Para conocer la FCR hicimos uso de monitores cardíacos portátiles de la marca Polar Electro, modelo RS800 (Electro TM Polar, Kempele, Finlandia), los cuales almacenaron con una velocidad de registro de 1 segundo y una precisión de 1 milisegundo, las pulsaciones minuto, antes, durante e inmediatamente después de realizar el test, y cada minuto, durante los cinco minutos posteriores a la finalización de la prueba, en posición sentada y estática.

Por otro lado, la estimación de la PA sistólica y diastólica fue llevada a cabo en un centro de salud y por una médica pediatra, que hizo uso de un esfigmomanómetro Nissei DM 3000 (Nissei, White Medical, UK), y siguió el protocolo establecido para población adolescente (NHBPEP, The National High Blood Pressure Education Program, 2004). Se realizaron dos mediciones en el brazo derecho, con un intervalo de separación entre ellas de 10 minutos. Los sujetos se encontraban sentados y relajados en la consulta durante 10 minutos, con la espalada apoyada y los pies en el suelo.

Programa de Actividad Física

El programa de intervención fue diseñado según las recomendaciones internacionales

*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

de al menos 60 minutos de actividad física moderada a vigorosa (MVPA), por profesores y profesoras expertos en Educación Física. El mismo consta de 72 sesiones de 90 minutos, cada una de ellas repartidas en 24 semanas (Figura 1). La estructura de la sesión consistía en un calentamiento (5-10 minutos), que incluía movilidad articular, juegos de carrera y estiramientos, con lo que la podríamos englobar dentro de una actividad física moderada a vigorosa. Una parte principal (65-70 minutos), que estuvo compuesta por trabajo moderado a vigoroso de fuerza muscular, con ejercicios y juegos de autocargas, gomas elásticas y trabajo con mancuernas, y por otro lado la resistencia cardiovascular, que se desarrolló mediante juegos modificados-predeportivos de iniciación deportiva, danzas, y excursiones con bicicleta; estas actividades están incluidas dentro de una intensidad moderada-vigorosa. Y por último, la vuelta a la calma (10 minutos), en la que realizaban estiramientos, ejercicios de respiración, y la técnica de relajación de Jasobson.

Figura 1. *Cronograma de actividades realizadas durante la intervención.*

Actividad	Semanas																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Fútbol Sala y/o fútbol 7	■	■									■	■												
Floorball			■	■																				
Balonmano					■	■																		
Baloncesto							■	■					■	■										
Kinball y Lacrosse									■	■														
Bicicleta															■	■	■	■						
Mini-Rugby																			■	■				
Softball																					■	■		
Ritmos latinos y danzas																							■	■

Análisis estadístico

El tratamiento estadístico se llevó a cabo con el programa informático SPSS 19.0. Las variables cuantitativas se sometieron inicialmente a un análisis descriptivo, donde se presentaron con la media y la desviación típica. Para comprobar la normalidad de los datos se realizó el test Kolmogorov-Smirnov. Finalmente, para observar las comparaciones de las variables se realizó la prueba *t de Student* para muestras pareadas, siendo adoptado un nivel de significación $p<0,05$ para todos los test.

3. Resultados

En la Tabla 1 se puede observar de manera descriptiva, los resultados obtenidos por el GC y GE, en relación con las variables fisiológicas de VO_2max y FCR (desde el minuto uno hasta el quinto), tras finalizar el test Course Navette, y la PA sistólica y diastólica, antes y después de participar en el programa de actividad física, además del IMC e ICC, como indicadores antropométricos. Los resultados obtenidos vienen a reflejar para el GE, cierta mejora en el VO_2max, pero además, se aprecia una disminución en los valores medios de la FCR, minuto a minuto. En cuanto a la PAS, los resultados nos muestran una mejoría, sin observarse ésta en relación con la PAD. El IMC prácticamente no se ve modificado, disminuyendo levemente al finalizar el programa, mientras que el ICC desciende en su valor una vez concluida la intervención.

Por otro lado, los datos obtenidos por

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 577-589, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

el GC, reflejan una leve mejora en cuanto al VO_2max. En cuanto a las demás variables analizadas dentro de este grupo de sujetos, no solo no ofrecen una mejora, sino que los valores recogidos en la medición post-test, muestran un claro empeoramiento al ser comparados con los resultados pre-test.

Tabla 1. *Valores medios Pre-Test y Post-Test del GC y GE.*

	GC (n = 16)			GE (n = 22)		
	Pre M SD	**Post M SD**	**% Mejora**	**Pre M SD**	**Post M SD**	**% Mejora**
VO_2máx (ml/kg/min)	40,0 (4,3)	41,1 (5,8)	+2,6	38,4 (3,7)	42,0 (3,9)	+9,3
FCR1	134,4 (13,3)	144,3 (13,2)	+7,4	149,9 (17,6)	138,6 (15,6)	-7,5
FCR2	118,9 (10,4)	127,2 (8,5)	+6,9	127,3 (16,0)	121,1 (12,7)	-4,8
FCR3	112,6 (7,9)	117,8 (8,2)	+4,7	120,0 (15,1)	114,4 (12,4)	-4,7
FCR4	109,9 (8,0)	114,5 (7,7)	+4,1	115,7 (14,5)	109,2 (11,7)	-5,6
FCR5	109,0 (8,7)	111,4 (8,2)	+2,2	114,1 (13,9)	105,9 (11,4)	-7,2
PAS mmHg	126,6 (13,8)	128,8 (12,0)	+1,7	117,72 (9,2)	112,2 (7,6)	-4,7
PAD mmHg	69,6 (6,9)	72,7 (6,7)	+4,5	70,6 (8,1)	70,9 (7,3)	+0,5
IMC (kgr/m^2)	27,2 (3,4)	27,69 (3,8)	+1,6	26,47 (3,4)	26,2 (3,3)	-1,1
ICC (cm)	,84 (0,5)	,85 (0,5)	+0.9	,82 (0,1)	,79 (0,1)	-3,3

GE: grupo experimental; GC: grupo control; VO_2máx: consumo máximo de oxígeno; FCR: frecuencia cardíaca de recuperación en pulsaciones por minuto; PAS: presión arterial sistólica; PAD: presión arterial diastólica; IMC: índice de masa corporal; ICC: índice cintura/cadera.

Tras realizar un análisis descriptivo, se realizó una prueba t para muestras relacionadas. En dicha prueba los datos indican la existencia de diferencias significativas, antes y después del programa de intervención, dentro del GE en relación con las variables VO_2máx (t = -6.01, p < .05), y la Frecuencia cardíaca de recuperación desde el minuto 1 al 5, FCR1 (t = 7.12, p < .05), FCR2 (t = 3.00, p < .05), FCR3 (t = 2.57, p < .05), FCR4 (t = 3.08, p < .05), FCR5 (t = 4.95, p < .05).

Respecto a la variable PA, también hayamos una diferencia significativa en la PAS (t = 10.23, p < .05), mientras que no fue así en la PAD (t = -7.62, p < .05). Por último, el análisis de la variable índice cintura/cadera (ICC), reveló una mejora en sus valores, siendo esta mejora de carácter significativo (t = 7.54, p < .05).

En el GC, una vez concluido el programa de intervención, el análisis de los datos muestra que la variable FCR empeora desde el minuto 1 al 4, FCR1 (t = -3.01, p < .05), FCR2 (t = -5.71, p < .05), FC3 (t = -5.57, p < .05), FC4 (t = -6.68, p < .05), mientras que en el minuto 5 no se observaron cambios significativos FCR5 (t = -1.82, p > .05). Además, los valores obtenidos en la PA ofrecen también un empeoramiento, el cual es significativo tanto en la PAS (t = -3.48, p < .05), como en la PAD (t = -9.54, p < .05). Por su parte, el ICC reflejó un empeoramiento, sin ser éste de carácter significativo (t = -1.78, p < .05).

*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

En última instancia, quisimos conocer la posible diferencia asociada según la variable género, es decir, si el programa de intervención tuvo una influencia diferencial entre chicos y chicas. Presentamos los resultados de este análisis por medio de la Tabla 2.

Tabla 2. *Comparación del GE de las diferentes variables en función del Género.*

	GE Chicas (n = 14)			GE Chicos (n = 8)		
	Pre	**Post**	**% Mejora**	**Pre**	**Post**	**% Mejora**
VO_2máx (ml/kg/min)	37,6 (3,1)	41,1 (3,7)	+9,3	39,9 (4,3)	43,6 (4,2)	+9,3
FCR1 (p/min)	150,2 (11,8)	140,0 (13,2)	-6,8	149,2 (25,9)	136,2 (19,8)	-8,7
FCR2 (p/min)	129,1 (10,9)	123,3(10,7)	-4,4	124,1 (23,0)	117,2 (15,6)	-5,5
FCR3 (p/min)	121,2 (10,9)	115,3 (11,3)	-4,9	117,9 (21,4)	112,9 (14,7)	-4,2
FCR4 (p/min)	116,4 (9,1)	110,7 (9,9)	-5,0	114,2 (21,8)	106,5 (14,6)	-6,9
FCR5 (p/min)	115,1 (9,4)	107,2 (9,5)	-6,9	112,4 (20,3)	103,5 (14,6)	-7,9
PAS mmHg	118,6 (7,5)	113,2 (6,8)	-4,6	116,1 (11,9)	110,2 (9,2)	-5,1
PAD mmHg	71,6 (9,5)	72,0 (8,3)	+0,6	68,9 (4,9)	69,1 (5,1)	+0,4
IMC (kgr/m^2)	26,5 (2,8)	26,3 (2,9)	-0,7	26,5 (4,4)	26,0 (4,1)	-1,9
ICC (cm)	,80 (0,5)	,76 (0,5)	-4.8	,85 (0,6)	,84 (0,6)	-0,2

GE: grupo experimental; GC: grupo control; VO_2máx: consumo máximo de oxígeno; FCR: frecuencia cardíaca de recuperación en pulsaciones por minuto; PAS: presión arterial sistólica; PAD: presión arterial diastólica; IMC: índice de masa corporal; ICC: índice cintura/cadera.

Así podemos observar cómo dentro del GE en el postest, los chicos mejoran su VO_2máx (p<.05) y la FCR se reduce en todos los periodos de recuperación aunque de manera notable en el FCR1 (p < .05), y FCR5 (p<.05). Del mismo modo, la PAS también sufrió una mejora significativa (p <.01), mientras que en los demás valores no se ha observado significatividad alguna.

Por su parte, el grupo de las chicas también consiguió mejorar significativamente su VO_2máx (p<.05). Mientras que la FCR, tras finalizar el programa de intervención, consiguió ser mejorada en los valores FCR1, FCR2, FCR3 y FCR5 (p<.05). Las chicas, al igual que los chicos, mejoraron de forma significativa la PAS (p<.05), no siendo así en la PAD. Por último, el ICC, a diferencia de los chicos, sí mostró significatividad antes y después del programa (p<.05).

En cuanto al GC, no se han observado diferencias significativas dentro del grupo de chicas y de chicos.

4. Discusión

Los resultados reflejan una mejora generalizada sobre las variables analizadas dentro del GE. Observamos estas mejoras en el descenso de la FCR después del primer y quinto minuto, una vez finalizado el programa de actividad física extracurricular, a diferencia del GC, donde sus resultados empeoraron incluso de forma significativa. Además, la resistencia

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 577-589, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

cardiovascular expresada como VO_2máx (ml/kg/min), se incrementó tras finalizar el programa en el GE, del mismo modo que se consiguió descender ligeramente la PAS, no hallándose cambios en la PAD.

Estos resultados positivos observados en el GE en este estudio, son similares a los obtenidos por (Sacher et al., 2010), los cuales realizan una intervención basada en nutrición, actividad física y tratamiento psicológico, que tras seis meses de programa consigue disminuir la circunferencia de cintura y la FCR en el primer minuto, después de la realización del test 3-min step.

En otros trabajos, como el de (Fernández, Alvero, Wärnber, Álvarez & Chinchilla, 2011), donde compararon la FCR entre un grupo de niños y niñas normopeso y otro con sobrepeso; después de realizar el test Course Navette observaron diferencias significativas entre los dos grupos en el minuto uno, dos y tres, en el cual el grupo normopeso tenía una FCR más baja. Por su parte (Laguna, Aznar, Lara, Lucía & Ruiz, 2012), en un estudio con 437 niños y niñas y 235 adolescentes, tras realizar un test máximo en cicloergómetro, encontraron que la FCR estaba inversamente asociada con las características de la obesidad, y relacionada con factores de riesgo metabólico, principalmente en niños y niñas sanos.

Por otro lado, Tjønna et al. (2009), desarrollaron un programa con un entrenamiento interválico aeróbico, y obtuvieron resultados positivos respecto a las variables PAS, PAD y VO_2máx. Igual que en el presente estudio, (Wong et al., 2008), tras una intervención de 12 semanas en niños, niñas y adolescentes con obesidad, logran disminuir la PAS, además de la FCR, en el grupo de intervención, sin obtener cambios en el GC. Por su parte Reed, et al. (2008), con una duración de un curso escolar, obtienen en el GE una disminución de la PAS al compararlo con el GC; además, no encontraron cambios significativos PAD, por lo que estos resultados son similares a los encontrados en nuestro estudio sobre la variable PA.

De igual modo, Vos, Wit, Pijl & Houdijk (2011), implementaron un programa sobre el estilo de vida durante un año en el que también consiguieron mejoras en los valores del VO_2máx, la circunferencia de la cintura y la PAS y PAD. En otro trabajo, Park et al., (2012), en una intervención de 12 semanas de actividad física extraescolar, con una muestra de niños y niñas con sobrepeso y obesidad, ayudaron a descender la circunferencia de cintura y aumentó el VO_2máx. Estos programas, aunque con distintas duraciones y diferentes muestras, obtienen al igual que en el presente estudio, resultados positivos en las variables analizadas como VO_2máx, PAS, e ICC.

Por último, al analizar la diferencia de género en las variables estudiadas en el GE, encontramos que aunque ambos grupos mejoraron las variables analizadas, excepto la PAD, el grupo de chicas obtuvo ligeramente mejores resultados que el grupo de chicos en la FCR, sobre todo en el minuto dos y tres, y principalmente en la variable ICC, donde el grupo de los chicos no obtuvo ningún cambio. Al igual que en Lazaar, Aucouturier, Ratel, Rance, Meyer & Duché (2007), el grupo de las chicas, en la intervención de actividad física, consigue mejores resultados en la variables circunferencia de cintura y composición corporal.

5. Conclusiones

Para concluir, podemos decir que los resultados mostrados confirman el hecho de que un programa de actividad físico-deportiva, de seis meses de duración, contribuye a mejorar los parámetros cardiovasculares expresados en la FCR, VO_2max, PAS, e ICC, en una muestra de adolescentes con sobrepeso-obesidad, percibiéndose mejoras algo mayores en las chicas respecto de los chicos. Estas mejoras en la salud cardiovascular y composición corporal en adolescentes con sobrepeso, son importantes porque ayudan a prevenir el desarrollo de enfermedades cardiovasculares en la edad adulta.

Limitaciones

Este estudio contiene algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, que realizamos un estudio cuasiexperimental y los individuos participantes no fueron

randomizados en el grupo de intervención y control. En segundo lugar, la muestra era pequeña y los datos se obtuvieron en un solo centro. Por lo tanto la generalización de los resultados, más allá de su localización, es limitada. Futuras investigaciones en esta área se beneficiarán de grandes muestras recogidas en diferentes sitios para mejorar la generalización. En tercer lugar, en este estudio no controlamos variables como la dieta, los antecedentes familiares y los factores genéticos, los cuales probablemente habrían ofrecido más resultados.

Lista de referencias

Asociación Médica Mundial (2008). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones éticas en seres humanos*. Recuperado de: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf

Baker, J. L., Olsen, L. W. & Sørensen, T. I. A. (2007). Childhood body-mass index and the risk of coronary heart disease in adulthood. *New England Journal Medicine, 357, pp. 2329-2337*. DOI: 10.1056/NEJMoa072515.

Berenson, G. S., Srinivasan, S. R., Weihang, B., William, P. N., Tracy, R. E. & Wattigney, W. A. (1998). Association between multiple cardiovascular risk factors and atherosclerosis in children and young adults. *The New England Journal of Medicine, 338, pp. 1650-1656.*

Biro, F. M. & Wien, M. (2010). Childhood obesity and adult morbidities. *The American Journal of Clinical Nutrition, 91 (5), pp. 1499S-1505S.* DOI: 10.3945/ajcn.2010.28701B.

Borresen, J. & Lambert, M. I. (2008). Autonomic control of heart rate during and after exercise: measurements and implications for monitoring training status. *Sports Medicine, 38, pp. 633-646.* DOI:10.2165/00007256-200838080-00002.

Buckworth, J. & Nigg, C. (2004). Physical Activity, Exercise, and Sedentary Behavior in College Students. *Journal of American College Health, 53 (1), pp. 28-34.* DOI: 10.3200/JACH.53.1.*28-34.*

Centers for Disease Control and Prevention-CDC (2015). How much physical activity do children need? Recuperado de:
http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/guidelines/children.html.

Chen, X. & Wang, Y. (2008). Tracking of blood pressure from childhood to adulthood: a systematic review and meta-regression analysis. *Circulation, 117 (25), pp. 3171-3180.* DOI: 10.1161/CIRCULATIONAHA.107.730366.

Cole, C. R., Blackstone, E. H., Pashkow, F. J., Snader, C. E. & Lauer, M. S. (1999). Heart-rate recovery immediately after exercise as a predictor of mortality. *The New England Journal of Medicine, 341, pp. 1351-1357.* DOI: 10.1056/NEJM199910283411804.

Cole, C. R., Foody, J. M., Blackstone, E. H. & Lauer, M. S. (2000). Heart rate recovery (HRR) after submaximal exercise testing as a predictor of mortality in a cardiovascularly healthy cohort. *Annals of Internal Medicine, 132, pp. 552-555.* DOI: 10.7326/0003-4819-132-7-200004040-00041.

Consejo Superior de Deportes (2011). *Estudio Los Hábitos Deportivos de la Población en España*. Recuperado de: http://www.planamasd.es/programas/escolar.

Daniels, S. R., Arnett, D. K., Eckel, R. H., Gidding, S. S., Hayman, L. L., Kumanyika, S., … Willians C. L. (2005). Overweight in children and adolescents: pathophysiology, consequences, prevention, and treatment. *Circulation, 111, pp. 1999-2012.* DOI: 10.1161/01.CIR.0000161369.71722.10.

Duque, I. L. & Parra, J. H. (2012). Exposición a pantallas, sobrepeso y desacondicionamiento físico en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (2), pp. 971-981.*

Fernández, J. C., Alvero, J. R., Wärnber, J., Álvarez, E. & Chinchilla, J. L. (2011). Differences in Heart Rate Recovery Between Normal and Obese Boys After Shuttle Run Test. ACSM Poster. Recuperado de:

http://www.researchgate.net/publication/258332397_ACSM_2011_POSTER.

Imai, K., Sato, H., Hori, M., Kusuoka, H., Ozaki, H., Yokoyama, H., ... Kamada, T. (1994). Vagally mediated heart rate recovery after exercise is accelerated in athletes but blumted in patients with chronic heart failure. *Journal of the American College of Cardiology, 24 (69), pp. 1529- 1535.* DOI: 10.1016/0735-1097(94)90150-3.

Janssen, I. & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal Behavioral Nutrition and Physical activity, 7 (40), pp. 15-33.* DOI: 10.1186/1479-5868-*7-40*.

Jouven, X., Empana, J. P., Schwartzm, P. J., Desnos, M., Courbon, D. & Ducimetiére, P. (2005). Heart profile during exercise as a predictor of sudden death. *The New England Journal of Medicine, 352, pp. 1951-1958.* DOI:10.1056/NEJMoa043012.

Kannankeril, P. J., Le, F. K., Kadish, A. H. & Goldberger, J. J. (2004). Parasympathetic effects on heart rate recovery after exercise. *Journal of Investigative Medicine, 52, pp. 394-401.* DOI: 10.2310/6650.2004.00611.

Kelley, G. A. & Kelley, K. S. (2013). Effects of Exercise in the Treatment of Overweight and Obese Children and Adolescents: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Journal of Obesity, 68, pp. 1263-1273. Doi:10.1155/2013/783103.*

Knoflach, M., Kiechl, S., Kind, M., Said, M., Sief, R., Gisinger, M., … Wick, G. (2003). Cardiovascular Risk Factors and Atherosclerosis in Young Males. Army Study (Atherosclerosis Risk-Factors in Male Youngsters). *Circulation, 108, pp. 1064-1069.* DOI: 10.1161/01.CIR.0000085996.95532.FF.

Laguna, M., Aznar, S., Lara, M. T., Lucía, A. & Ruiz, J. R. (2012). Heart rate recovery is associated with obesity traits and related cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *Nutrition, Metabolism & Cardiovascular Diseases, 23 (10), pp. 995-1001. DOI: 10.1016/j.numecd.2012.10.002.*

Lazaar, N., Aucouturier, J., Ratel, S., Rance, M., Meyer, M. & Duché, P. (2007). Effect of physical activity intervention on body composition in young children: influence of body mass. Index status and gender. *Acta Paediatrica, 2007, 96 (9), pp. 1315-1320.* DOI: 10.1111/j.1651-2227.2007.00426.x.

Le, J., Zhang, D., Menees, S., Chen, J. & Raghuveer, G. (2010). "Vascular age" is advanced in children with atherosclerosis-promoting risk factors. *Circulation Cardiovascular Imaging, 3, pp. 8-14.* DOI: 10.1161/CIRCIMAGING.109.880070.

Léger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C. & Lamber J. (1988). The multistage 20m shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Science, 6* (2), *pp. 93-101.* DOI:10.1080/02640418808729800.

Malik, V. S., Willett, W. C. & Hu, F. B. (2013). Global obesity: trends, risk factors and policy implications. *Nature Reviews Endocrinology, 9, pp. 13-27.* DOI:10.1038/nrendo.2012.199.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Estudio Aladino (Alimentación, Actividad física, Desarrollo Infantil y Obesidad). Estudio de prevalencia de obesidad infantil.* Recuperado de:

http://www.naos.aesan.msps.es/naos/investigacion/aladino/

Morshedi-Meibodi, A. M., Larson, M. G., Levy D., O'Donnell, J. & Vasan, R. S. (2002). Heart rate recovery after treadmill exercise testing and risk of cardiovascular disease events (The Framingham Heart Study). *American a Journal of Cardiology, 90 (8), pp. 848-852.* DOI: 10.1007/s10286-006-0391-y.

Nagashima, J., Musha, H., Takada, H., Takagi, K., Mita, T., Mochida, T., … Murayama, M. (2010). Three-month exercise and weight loss program improves heart rate recovery in obese persons along with cardiopulmonary function. *Journal of Cardiology, 56 (1), pp. 79-84.* DOI: 10.1016/j.jjcc.2010.03.001.

National High Blood Pressure Education Program Working Group on High Blood Pressure in Children and Adolescents (2004). The fourth report on the diagnosis, evaluation, and treatment of high blood pressure in children and adolescents. *Pediatrics, 114, pp. 555-576.*

Ogden, C. L., Carroll, M. D., Kit, B. K. & Flegal, K. M. (2012). Prevalence of Obesity and Trends in Body Mass Index Among US Children and Adolescents, 1999-2010. *The Journal of the American Medical Association, 307 (5), pp. 483-490.* DOI:10.1001/jama.2012.40.

Ohuchi, H., Suzuki, H., Yasuda, K., Arakaki, Y., Echigo, S. & Kamiya, T. K. (2000). Heart rate recovery after exercise and cardiac autonomic nervous activity in children. *Pediatric Research, 47 (3), pp. 329-335.* DOI:10.1203/00006450-200003000-00008.

Owen, N., Bauman, A. & Brown, W. (2009). Too much sitting: a novel and important predictor of chronic disease risk? *British Journal of Sports Medicine, 43 (2), pp. 81-83.* DOI:10.1136/bjsm.2008.055269.

Park, J. H., Miyashita, M., Kwon, Y. C., Park, H. T., Kim, E. H., Park, J. K., … Park S.K. (2012). A 12-week after-school physical activity programme improves endothelial cell function in overweight and obese children: a randomized controlled study. *BMC Pediatrics, 12 (111), pp. 541-545.* DOI: 10.1186/ISRCTN19037201.

Reed, K. E., Warburton, D. E., Macdonald, H. M, Naylor, R. J. & McKay, H. A. (2008). Action Schools! BC: a school-based physical activity intervention designed to decrease cardiovascular disease risk factors in children. *Preventive Medicine, 46 (6), pp. 525-531.* DOI: 10.1016/j.ypmed.2008.02.020.

Reilly, J. J. & Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International Journal of Obesity, 35, pp. 891-898.* DOI:10.1038/ijo.2010.222.

Sacher, P. M., Kolotourou, M., Chadwick, P. M., Cole, T. J., Lawson, M. S., Lucas, A., … Singhal, A. (2010). Randomized Controlled Trial of the Mend Program: A Family-based Community Intervention for Childhood Obesity. *Obesity, 18, pp. 62-68.* DOI*: 10.1038/oby.2009.433.*

Sánchez, J. J., Jiménez, J. J., Fernández, F. & Sánchez, M. J. (2013). Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Revista Española de Cardiología, 66* (5), *pp. 371-376.* DOI: 10.1016/j.recesp.2012.10.016.

Shields, M., Temblay, M. S., Connor-Gorber, S. & Janssen, I. (2012). Abdominal obesity and cardiovascular disease risk factors within body mass index categories. *Health Reports, 23 (2), pp. 7-15.*

Sofof, J. M., Lai, D., Turner, J., Poffenbarger, T. & Portman, R. J. (2004). Overweight, ethnicity, and the prevalence of hypertension in school-aged children. *Pediatrics, 113, pp. 475-482.*

Tjønna, A. E., Lee, S. J., Rognmo, Ø., Stølen, T. O., Bye, A., Haram, P. M. … Wisløff, U. (2008). Aerobic interval training versus continuous moderate exercise as a treatment for the syndrome: a pilot study. *Circulation, 118 (4), pp. 346-354.* DOI: 10.1161/CIRCULATIONAHA.108.772822.

Tjønna, A. E., Stølen, T. O., Bye, A., Volden, M., Slørdahl, S. A, Odegard R. ... Wisløff U. (2009). Aerobic interval training reduces cardiovascular risk factors more than a multitreatment approach in overweight adolescents. *Clinical Science, 116, pp. 317-326.* DOI:10.1042/CS20080249.

Vos, R. C., Wit, J. M, Pijl, H. & Houdijk, E. C. A. M. (2011). Long-term effect of lifestyle intervention on adiposity, metabolic parameters, inflammation and physical fitness in obese children: a randomized controlled trial. *Nutrition and Diabetes, 1 (10), pp. 424-429.* DOI: 10.1038/nutd.2011.5.

Wong, P. C., Chia, M. Y., Tsou, I. Y., Wansaicheong, G. K., Tan, B., Wang, J. C, ... Lim, D. (2008). Effects of a 12-week exercise training programme on aerobic fitness, body composition, blood lipids and C-reactive protein in adolescents with

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 577-589, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14139190315

obesity. *Annals Academy of Medicine Singapore, 37, pp. 286-293.*

World Health Organization-WHO (2000). *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of a WHO consultation*. Geneva: World Health Organization-WHO.

World Health Organization-WHO (2007). *BMI-for-age (5-19 years).* Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/index.html

World Health Organization-WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: World Health Organization.

World Obesity (2014). *Overweight and Obesity in Pre (aged 5-10 years) and Post (14-17 yrs) Adolescent children.* Recuperado el 20 de mayo de 2014, de: http://www.worldobesity.org/site_media/library/resource_images/Pre_and_post_adolescent_chart_June_14.pdf.

Referencia para citar este artículo: Lara, L. & Martínez-Molina, A. (2016). Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 591-601.

Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España*

Laura Lara**
Docente e investigadora en la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Chile, Chile.

Agustín Martínez-Molina****
Profesor Universidad de Talca, Chile.

Artículo recibido en febrero 26 de 2015; artículo aceptado en mayo 11 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este estudio analizamos las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la adaptación al español de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (Eiem-R). Participaron 1002 adolescentes residentes en España, la mitad inmigrantes de primera generación (67.7% nacidos en Latinoamérica, 13.6% en Europa del Este, 13.2% en África, 3.6% en Asia y 2% en el resto de Europa, así como sus padres y madres) y la otra mitad autóctonos (nacidos en España, así como sus padres y madres). Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyan que la escala mide los dos componentes de la identidad étnica propuestos -exploración y compromiso- por los autores originales, y que estos se encuentran correlacionados. Los análisis también mostraron casi completos niveles de invarianza de esta estructura factorial al comparar entre sexos, etapas de adolescencia y autóctonos e inmigrantes.*

Palabras clave: identidad étnica, inmigración, adolescencia, análisis de invarianza (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Validation of the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised for use with immigrant and native adolescents in Spain

• ***Abstract (analytical):*** *This study examined the psychometric properties and factorial structure of the Spanish version of the Multigroup Ethnic Identity Measure Revised (Meim-R). Participants for this study were 1002 adolescents living in Spain, half of them first-generation migrants (67.7% born in Latin America, 13.6% in Eastern Europe, 13.2% in Africa, 3.6% in Asia and 2% in the rest of Europe, as well as their parents). Confirmatory and exploratory factor analysis supports that the scale measures the two dimensions of ethnic identity (exploration and commitment) proposed by the original authors, and that these dimensions are correlated. High Measurement Invariance levels of this structure are proved across gender, periods of adolescence and native and immigrant adolescents.*

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se deriva de la investigación "*Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares en adolescentes inmigrantes y no inmigrantes*" realizada por la autora como parte de su tesis doctoral, financiada por el Ministerio de Educación español (Código: AP2006-01495). Realizada entre el 11 de Abril de 2007 y el 11 de Julio de 2012. Área de conocimiento: Psicología; Subárea de conocimiento: Psicología.

** Psicóloga, Magister en Mediación e Intervención Familiar, Universidad de Sevilla; Doctora en Psicología, Master en Intervención y Mediación Familiar (Universidad de Sevilla). Docente e investigadora en la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: llarav@uautonoma.cl

*** Doctor en Psicología. Profesor Universidad de Talca. Correo electrónico: agmartinez@utalca.cl

Key words: ethnic identity, immigration, adolescence, measurement invariance (Social Science Unesco Thesaurus).

Validação da Escala de Identidade Étnica Multigrupo Revisada em adolescentes imigrantes e autóctones residentes na Espanha

• ***Resumo (analítico):*** *O presente estudo analisa as propriedades psicométricas e a estrutura de fatores da adaptação ao espanhol da Escala de Identidade Étnica Multigrupo Revisada (Eiem-R). Participaram 1002 adolescentes que moram na Espanha, sendo a metade deles de imigrantes de primeira geração (67,7% nascidos na América Latina, 13,6% na Europa do Leste, 13,2% na África, 3,6% na Ásia e 2% no resto da Europa, assim como os seus pais e as suas mães) e a outra metade de autóctones (nascidos na Espanha, assim como os seus pais e suas mães). As análises fatoriais exploratórias e confirmatórias sustentam que a escala mede os dois componentes da identidade étnica (exploração e compromisso) que já foram propostos pelos autores originais, e que ambos estão correlacionados. Além disso, a análise também mostrou níveis quase completos dessa invariância fatorial ao comparar, entre os sexos, as etapas da adolescência e autóctones e imigrantes.*

Palavras-chave: identidade étnica, imigração, adolescência, análise de invariância (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Teniendo en cuenta los grandes flujos migratorios que acontecen globalmente durante las últimas décadas, ha aumentado la importancia del estudio del desarrollo de la identidad en adolescentes, especialmente en inmigrantes y grupos minoritarios. Concretamente en el caso de España, la población inmigrante se incrementó de forma considerable, según los datos oficiales publicados por el Instituto Nacional de Estadística (2015). El número de personas extrajeras se situó en 4'718.864, lo que representó el 10.1% de la población residente en España en 2015. En ese sentido, es un aspecto de relevante actualidad disponer de una adecuada medida de la Identidad Étnica en tanto que es una herramienta que ayuda a entender lo que los individuos adolescentes responden a las preguntas "¿quién soy yo?" y "¿quién soy yo en este contexto social?" (Worrell, Conyers, Mpofu & Vandiver, 2006).

Existen diversos instrumentos para su medida, siendo la Escala de Identidad Étnica Multigrupo (The Multigroup Ethnic Identity Measure: Meim) una de las más utilizadas. Inicialmente desarrollada por Phinney (1992) con el objetivo de estudiar el proceso de formación de la identidad étnica en adolescentes -a partir de los 12 años- y personas adultas, ha sido ampliamente utilizada en diversos contextos. La ventaja básica, y quizás el éxito de su utilización y reconocimiento, está en que no es una escala creada para evaluar la identidad de un grupo étnico concreto, permitiendo su utilización en distintos contextos culturales. Esta situación ha facilitado la comparación entre grupos étnicos diversos, lo que permite conclusiones con mayor validez que las establecidas entre resultados derivados de la utilización de escalas específicas para cada grupo. Desde la creación de la escala original, que contaba con 14 ítems, este instrumento ha sido mejorado, dando lugar a diferentes versiones reducidas, hasta la más reciente revisada de seis ítems (Meim-R, Phinney & Ong, 2007, Homma, Zumbo, Saewyc & Wong, 2014). Con esta reducción se origina una nueva ventaja práctica que permite su utilización combinada con otras medidas, especialmente con aquellas destinadas a evaluar otras dimensiones relacionadas con la identidad étnica. A lo largo de este camino de revisiones se ha logrado superar una de las debilidades puestas de manifiesto en algunos estudios en los que se cuestionan los componentes de la identidad

*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

que evalúa la escala (Ponterotto, Gretchen, Utsey, Stracuzzi & Saya, 2003, Reese, Vera & Paikoff, 1998, Worrell, 2000). Los análisis factoriales realizados en estos estudios no reproducían las tres dimensiones que Phinney (1992) inicialmente planteó -afirmación y pertenencia de la identidad étnica, logro de la identidad étnica y comportamientos étnicos- , puesto que se ajustaba mejor a una estructura unidimensional. En la revisión de Roberts, Phinney, Masse, Chen, Roberts y Romero (1999), los análisis factoriales exploratorios (AFE) llevados a cabo -utilizando el análisis de componentes principales como método de extracción de dimensiones- , condujeron a la eliminación de dos ítems; los análisis factoriales confirmatorios (AFC) de la escala reducida a 12 ítems apoyaron la existencia de dos factores, *exploración étnica* y *pertenencia/afirmación étnica*. Por exploración se entiende la búsqueda de información y experiencias relevantes para la propia identidad; por pertenencia/afirmación étnica, el sentido de pertenencia hacia el propio grupo étnico. A lo largo de su aplicación en sus diferentes versiones, la escala ha ido mostrando consistentemente adecuadas propiedades psicométricas, típicamente coeficientes alfa de Cronbach superiores a .80 a través de un amplio rango de grupos étnicos y edades (Roberts et al., 1999), y su fiabilidad y validez ha sido demostrada en diferentes revisiones (Ponterotto et al., 2003, Worrell, 2000).

Los AFC realizados mediante el método de estimación de máxima verosimilitud aplicados a los datos de la versión más reciente de seis ítems, encuentran los mismos componentes relacionados (r = .74) denominados *exploración* (E) y *compromiso* (C). Los autores reportan buenos niveles de fiabilidad con estudiantes de universidad de diversos orígenes étnicos en Estados Unidos, con un alfa de Cronbach de .81 para la puntuación general de la escala, de .76 para la subescala E y de .78 para la subescala C. Estudios posteriores en los que se han analizado las propiedades psicométricas de la escala Meim-R en Estados Unidos, tanto con población adulta como adolescente (Ashdown, Homa & Brown, 2014, Brown et al., 2014, Homma et al., 2014, Yoon, 2011), confirman que el modelo de dos factores correlacionados (E y C) es el que mejor se ajusta a los datos en todos los casos.

A pesar de que la escala Meim-R es ampliamente utilizada, no se cuenta con una validación de la misma en español. De la versión anterior se han analizado las propiedades psicométricas en los contextos costarricense (Smith, 2002) y mexicano (Esteban, 2010). Aparte de no estar disponible una validación en español de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada, también se presenta la carencia de que en todos los estudios revisados no se analiza si existen diferencias en función de ser o no inmigrante - es decir, haber nacido en el país en el que se realiza el estudio o no- . De forma generalizada, en las investigaciones se realiza una distinción entre grupos mayoritarios y minoritarios, incluyendo en estos últimos a todas las personas que tienen orígenes étnicos diferentes al grupo mayoritario, originando una posible confusión entre pertenecer a una minoría y proceder de otro país. Por este motivo, en este estudio decidimos hacer un esfuerzo por seleccionar a adolescentes que perteneciesen a la primera generación de inmigrantes (Portes & Rumbaut, 2001), es decir, que tanto ellos como sus ascendientes hubiesen nacido fuera de su país de origen, en este caso fuera de España. De este modo se afronta una de las limitaciones señaladas en los estudios precedentes (Brown et al., 2014). Hasta nuestro conocimiento, es el primer estudio que se centra exclusivamente en adolescentes inmigrantes de primera generación. Nótese además que en el estudio original (Phinney & Ong, 2007) no se realiza esta distinción entre grupos mayoritarios y minoritarios, y son además escasos los estudios en los que esta validación se centra en población adolescente, lo que resulta de especial interés, dada la importancia que cobra la formación de la identidad en esta etapa.

De este modo, es importante constatar si la estructura factorial se mantiene entre diferentes grupos, proporcionando validez a los estudios en los que se comparan diversas muestras. Especialmente nos interesa además comprobar si la escala es invariante entre los individuos jóvenes, tanto en la adolescencia temprana, media y tardía, como entre sexos, para proporcionar sustento a los estudios en

los que se analiza el proceso de formación de la identidad étnica (French, Seidman, Allen & Aber, 2006).

El objetivo principal de este estudio es, por tanto, analizar y reportar las propiedades psicométricas -validez y fiabilidad- de la traducción al español de la escala Meim-R, con una muestra de adolescentes en España. Para ello, en primer lugar realizamos AFE y AFC para ver si los resultados convergían con los encontrados tanto por los autores originales (Phinney & Ong, 2007) como por los estudios más recientes (Homma et al., 2014). En la Tabla 1 mostramos los modelos conceptuales del estudio con los que realizamos los AFC. Estos modelos recogen, entre otras, las propuestas referidas en la literatura, es decir, sobre si: a) la estructura latente de la escala es unidimensional y por tanto está compuesta por un factor general (Modelo 1), b) la Identidad Étnica está compuesta por dos factores correlacionados (E y C, Modelo 2), c) los Factores E y C son independientes (Modelo 3), d) los factores E y C corresponden a un estrato de primer orden siendo plausible una dimensión General de 2º orden (Modelo 4), y por último e) la estructura de la Identidad Étnica a través de estos ítems puede ser explicada mejor con un modelo bifactorial, es decir, donde al mismo tiempo hay un factor general (G) y dos específicos (E y C), todos al mismo nivel jerárquico. En segundo lugar, realizamos análisis de invarianza entre grupos - sexo, adolescencia y procedencia- con la estructura factorial con mejor ajuste en los AFC.

***Tabla 1**. Modelos conceptuales del estudio.*

Modelo	Estructura propuesta
Modelo 1	Un factor general: (G)
Modelo 2	Dos factores correlacionados: (E-C)
Modelo 3	Dos factores no correlacionados: (E) (C)
Modelo 4	Un factor de 2º orden: [G (E-C)]
Modelo 5	Un factor general y dos factores específicos, todos no correlacionados: (G) vs. (E) (C)

Nota: E = Exploración; C = Compromiso; G = Factor General.

2. Método

El presente estudio se enmarca dentro de los estudios instrumentales, dado que se trata de analizar las propiedades psicométricas de un instrumento de medida psicológico (Ato, López & Benavente, 2013).

Participantes

En el estudio participaron 1002 estudiantes que asistían a centros de enseñanza media obligatoria en España. La mitad de ellos eran inmigrantes de primera generación - tanto ellos y ellas como sus padres y madres habían nacido en el mismo país fuera de España) y la otra mitad eran autóctonos -tanto ellos como sus padres y madres habían nacido en España-. Realizamos el muestreo de manera que los sujetos participantes se distribuyen de forma similar en función de la variable sexo en ambos grupos -49.1% fueron chicas en el grupo de inmigrantes y 52.2% en el de autóctonos- . La edad de la muestra se situó entre los 12 y los 18 años, con una edad media de 14.45 años (DE = 1.49). La edad media de los individuos jóvenes inmigrantes (M = 14.62 años, DE = 1.51) fue superior a la de los autóctonos (M = 14.28 años, DE = 1.46), $t(999) = 3.63$, $p <. 001$, aunque esta diferencia fue pequeña (d de Cohen = .34). En relación con los grupos de edades analizados, 301 participantes se encontraban en la adolescencia temprana (12-13 años), 440 en la media (14-15 años) y 260 en la tardía (16-18 años). La sub-muestra de inmigrantes estuvo compuesta por jóvenes que pertenecían a la primera generación de inmigrantes, nacidos en: Latinoamérica -67.7%, la mayoría de ellos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 591-601, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

procedentes de Ecuador, Bolivia y Colombia- , Europa del Este -13.6%, la mayoría de ellos procedentes de Rumanía- , África -13.2%, la mayoría de Marruecos- , Asia -3.6%, la mayoría de China- , y un 2% del resto de Europa.

Instrumento

Adaptamos al español la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (Multigroup Ethnic Identity Measure Revised, Meim-R, Phinney & Ong, 2007). Fue traducido y adaptado al español siguiendo las directrices de la Comisión Pruebas Internacionales (International Test Commission, 2010, Hambleton, 1994). En la Tabla 2 mostramos la versión utilizada en esta investigación. La escala es precedida por una respuesta abierta en la que los sujetos participantes tienen que identificarse con su propio grupo étnico -auto-categorización-. La escala de respuesta a los 6 ítems que componen el cuestionario la planteamos como una escala ordinal de categorías tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*, siendo 3 la puntuación neutral. A partir de las puntuaciones medias obtenemos una puntuación global de la identidad étnica y dos puntuaciones en cada una de las sub-escalas, E (ítems 1, 4 y 5) y C (ítems 2, 3 y 6). Altas puntuaciones indican altos niveles en cada constructo; el proceso de logro de la identidad étnica es conceptualizado como una variable continua, donde puntuaciones bajas indican una identidad difusa -falta de exploración y compromiso, que indican bajo interés y falta de conciencia y claridad sobre la propia identidad étnica- , mientras que altas puntuaciones representan el logro de la identidad étnica.

***Tabla 2**. Ítems de la versión en español de la escala Meim-R -traducida y adaptada desde Phinney y Ong, 2007 .*

Nº	Factor	Ítem
1	Exploración	He invertido tiempo tratando de averiguar más sobre mi grupo étnico, como su historia, tradiciones y costumbres.
2	Compromiso	Tengo un fuerte sentido de pertenencia hacia mi propio grupo étnico.
3	Compromiso	Entiendo bastante bien qué significa ser un miembro de mi grupo étnico.
4	Exploración	A menudo he hecho cosas que pueden ayudarme a entender mi origen étnico.
5	Exploración	A menudo he hablado con otras personas para aprender más sobre mi grupo étnico.
6	Compromiso	Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico.

Procedimiento

Los participantes fueron reclutados en 20 centros de educación media obligatoria de España. El departamento de educación proporcionó la información detallada relativa a la nacionalidad y país de nacimiento de los estudiantes y las estudiantes de cada escuela, de la que seleccionamos aquellas con un mayor porcentaje de inmigrantes -sobre el 30%-. Tras obtener esta información, contactamos las escuelas y obtuvimos los permisos oportunos para poder llevar a cabo la recogida de los datos, incluido el consentimiento informado firmado por los padres y madres de todos los individuos potenciales participantes. En primer lugar, en cada clase reclutamos a los sujetos estudiantes que indicaron que tanto ellos como sus padres y madres habían nacido fuera de España, y posteriormente seleccionamos al azar una muestra de igual tamaño entre los alumnos y alumnas de clase que indicaron que tanto ellos como sus padres y madres habían nacido en España. Fue la misma investigadora la que visitó todas las escuelas durante el horario escolar, dio las mismas instrucciones a las personas participantes, aplicó los cuestionarios y respondió las preguntas que surgieron. En todo momento garantizamos la confidencialidad de los datos y el anonimato de quienes participaron.

*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

Todos los sujetos participantes recibieron información sobre el estudio, y la indicación de que era voluntario.

Análisis de datos

Para cumplir con el objetivo principal de este estudio, en primer lugar llevamos a cabo un análisis descriptivo tanto de los ítems como de las dimensiones teóricas agregadas. En segundo lugar, para aportar los resultados correspondientes sobre la validez y fiabilidad de la escala Eiem-R, realizamos los AFE, AFC y test de invarianza. En los AFE: a) el número de factores en cada escala lo determinamos con la técnica de análisis paralelo (Horn, 1965), que es una de las técnicas más eficaces para determinar la dimensionalidad de los datos (Garrido, Abad & Ponsoda, 2013); b) empleamos la estimación de mínimos cuadrados no ponderados (Unkel & Trendafilov, 2010), rotación oblicua, teniendo en cuenta que las dimensiones proponían relación (oblimin directa, delta = 0; valores excluidos > .30). Para la estadística descriptiva y los AFE -incluidos dos coeficientes de fiabilidad: α de Cronbach y ω de McDonald- , calculamos con los programas SPSS 20 y Factor 9.30.1 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). En los AFC, debido a la naturaleza ordinal de datos, basamos el análisis factorial en correlaciones policóricas utilizando el estimador WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted) disponible en el programa Mplus 7.31 (Muthen & Muthen, 1998-2012). Los tests de invarianza también los modelamos y contrastamos con esa versión de Mplus, utilizando la opción Difftest sobre cambio de $\Delta\chi2$ adaptada para este tipo de datos y procedimiento de estimación.

3. Resultados

Dos de los individuos participantes no completaron la escala por completo, dando lugar a valores perdidos en su registro. Procedimos a la eliminación de los datos de esos sujetos participantes. La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre ítems y dimensiones teóricas del estudio. Los índices descriptivos son homogéneos y las magnitudes de relación entre ítems, medias.

***Tabla 3**. Estadísticos descriptivos y correlaciones de la escala Meim-R en español.*

	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	E	C
ítem 1 (E)								
ítem 2 (C)	.425**							
ítem 3 (C)	.349**	.511**						
ítem 4 (E)	.421**	.467**	.493**					
ítem 5 (E)	.397**	.380**	.381**	.507**				
ítem 6 (C)	.355**	.604**	.471**	.512**	.460**			
C							.645**	
Media	2.9	3.4	3.5	3.2	3.1	3.5	9.3	10.4
DT	1.3	1.3	1.3	1.2	1.4	1.3	3.1	3.2
Asimetría	0.0	-0.4	-0.6	-0.3	-0.1	-0.5	-0.2	-0.5
Curtosis	-0.8	-0.8	-0.7	-0.8	-1.2	-0.8	-0.4	-0.3

Nota: E = Sumatorio de los ítems de Exploración; C = Sumatorio de los ítems de Compromiso. Las correlaciones policóricas entre ítems tienen las mismas magnitudes que las de Pearson referidas en esta tabla. ** p < .001.

La Tabla 4 muestra los estadísticos de los AFE y de fiabilidad con tres grupos de ítems. El primer AFE lo realizamos con todos los ítems; el segundo análisis factorial exploratorio lo llevamos a cabo sólo con los ítems de la dimensión E, y el tercer análisis lo ejecutamos sólo son los ítems de C. Los tres conjuntos de ítems reportan en general un buen ajuste

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 591-601, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

unidimensional (RMSR < 0.058, GFI > 0.95, KMO > 0.8; Cerny & Kaiser, 1977, Dziuban & Shirkey, 1974, Kaiser, 1970, Kelley, 1935). En los tres grupos también identificamos una sola dimensión según el análisis paralelo. En los tres casos las fiabilidades fueron adecuadas (α Cronbach de .70 a .83, ω McDonald, de .71 a .83).

***Tabla 4**. Análisis factorial exploratorio (AFE) y fiabilidad de las escalas.*

AFE	ítems	DA	PVE	Bartlett (*gl*)	GFI	KMO	RMSR	α Cronbach	ω McDonald
G	1, 2, 3, 4, 5, 6	1	.54	1955.1(15)**	1.00	.851	.042	.83	.83
E	1, 4, 5	1	.63	548.0(3)**	1.00	.665	.000	.70	.71
C	2, 3, 6	1	.69	812.0(3)**	1.00	.685	.000	.77	.77

Nota: DA= Dimensiones advertidas por el análisis paralelo (Horn, 1965); PVE=Proporción de Varianza Explicada por las dimensiones advertidas; Bartlett= Test de igualdad de varianzas; GFI = Goodness of Fit Index; KMO = índice de Kaiser-Meyer-Olkin; RMSR = Root Mean Square of Residuals. ** $p < .001$.

A continuación procedimos a la realización de análisis factoriales confirmatorios para comprobar si los datos de la presente investigación se ajustaban al modelo teorizado de dos factores correlacionados (Phinney & Ong, 2007). Los resultados de los AFC realizados con toda la muestra mostraron que el modelo de dos factores correlacionados fue el de mejores índices. Siguiendo las recomendaciones sobre los umbrales de Schreiber, Escenario, Rey, Nora y Barlow (2005), para la bondad de los índices de ajuste (CFI ≥ 0.95, TLI ≥ 0.95, RMSEA < 0.06), el Modelo 2 (ver Tabla 5), aun con un levemente elevado RMSEA, presentó mejor ajuste que el resto de modelos propuestos. Nótese que el Modelo 4 de dos estratos presenta la misma magnitud en los indicadores que el Modelo 2. En este caso no hay diferencia en su cálculo entre ambos análisis. Sin embargo, se hace preferible el Modelo 2 por su parsimonia. Además, el índice de fiabilidad compuesto (ω FC), siendo similar entre los modelos confirmados (rango entre .86 a .88), también fue máximo en el modelo de dos factores correlacionados.

***Tabla 5**. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de los modelos conceptuales del estudio.*

AFC	Estructura	$\chi2(gl)$	*p*	$\chi2/gl$	CFI	TLI	RMSEA (IC)		ω FC
Modelo 1	(G)	121.593(9)	.000	13.51	.974	.957	.112	(.095-.130)	.86
Modelo 2	(E-C)	60.438(8)	.000	7.55	.988	.978	.081	(.063-.101)	.88
Modelo 3	(E) (C)	2411.934(9)	.000	267.99	.456	.093	.517	(.499-.534)	.88
Modelo 4	[G (E-C)]	60.438(8)	.000	7.55	.988	.978	.081	(.063-.101)	.88
Modelo 5	(G) vs. (E) (C)	345.689(6)	.000	57.61	.923	.808	.238	(.217-.260)	.86

Nota: CFI= Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation; IC= Intervalo de Confianza; ω FC = Índice de fiabilidad compuesta.

Por último, teniendo en cuenta los resultados de los análisis AFC y AFE, procedimos con los tests de invarianza sobre la estructura factorial del Modelo 2 -dos factores correlacionados-. Los tests de invarianza fueron estimados aumentando la restricción de los parámetros entre grupos de forma progresiva. De esta forma, la comparación entre modelos se anida desde un nivel de invarianza con su contiguo posterior (e. g., Modelo 1 con 2, 2 con 3, etc.). En la Tabla 6 describimos la taxonomía de modelos según la estrategia de análisis de invarianza desarrollada.

*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

***Tabla 6**. Taxonomía de tests para evaluar la invarianza de la escala Meim-R en español.*

Modelo	Parámetros restringidos invariantes (nivel de invarianza)	
Modelo 1	Ninguno	(invarianza de configuración)
Modelo 2	CF	(invarianza débil o de medida)
Modelo 3	CF, Umb	(invarianza fuerte)
Modelo 4	CF, Umb, Unic	(invarianza estricta)
Modelo 5	CF, Umb, Unic, MF	(invarianza de medias)
Modelo 6	CF, Umb, Unic, MF, VCF	(invarianza completa)

Nota: CF = Cargas Factoriales; Umb = Umbrales de las alternativas de respuesta; Unic = Unicidad (varianza del error de medida de los ítems); MF = Medias Factoriales; CVF = Varianzas y Covarianza Factoriales.

La Tabla 7 muestra los índices de ajuste global y de comparación del ajuste de los tests de invarianza ejecutados. En el análisis de invarianza para los dos grupos de la variable sexo (chicos y chicas), el nivel de invarianza alcanzado es completo, es decir, restringiendo a que sean iguales las cargas factoriales, umbrales de las alternativas de respuesta, varianzas de los errores de medida de los ítems, medias factoriales, varianzas y covarianza factoriales. El mismo nivel de invarianza alcanzamos para los tres grupos de edad según la etapa de la adolescencia -temprana, media y tardía- . En el último set de análisis de invarianza sobre los dos grupos según su pertenencia de origen -inmigrantes y autóctonos- también alcanzamos un nivel avanzado de invarianza -estricta-, donde los grupos difieren principalmente entre las medias de sus variables latentes.

***Tabla 7**. Índices de medida de la invarianza.*

	Índices de ajuste global								**Índices de comparación del ajuste**					
Sexo	**χ2**	**gl**	**p**	**χ2/gl**	**CFI**	**TLI**	**RMSEA (IC)**		**Δχ2**	**p**	**Δgl**	**ΔCFI**	**ΔTLI**	**ΔRMSEA**
Modelo 1	73.862	16	.000	4.62	.987	.976	.085	(.066-.105)						
Modelo 2	68.975	20	.000	3.45	.989	.984	.070	(.052-.088)	2.489	.647	4	.002	.008	-.015
Modelo 3	76.341	36	.000	2.12	.991	.993	.047	(.032-.062)	17.192	.373	16	.002	.009	-.023
Modelo 4	83.506	42	.000	1.99	.991	.993	.044	(.030-.058)	8.969	.175	6	.000	.000	-.003
Modelo 5	62.853	44	.032	1.43	.996	.997	.029	(.009-.045)	1.3	.000	2	.005	.004	-.015
Modelo 6	**117.383**	**47**	**.000**	**2.5**	**.984**	**.990**	**.055**	**(.042-.067)**	**44.334**	**.000**	**3**	**-.012**	**-.007**	**.026**
Edad	**χ2**	**gl**	**p**	**χ2/gl**	**CFI**	**TLI**	**RMSEA (IC)**		**Δχ2**	**p**	**Δgl**	**ΔCFI**	**ΔTLI**	**ΔRMSEA**
Modelo 1	115.484	52	.000	2.22	.986	.988	.061	(.046-.075)						
Modelo 2	118.678	56	.000	2.12	.986	.989	.058	(.043-.072)	.218	.995	4	.000	.001	-.003
Modelo 3	138.32	72	.000	1.92	.985	.991	.053	(.039-.066)	14.989	.525	16	-.001	.002	-.005
Modelo 4	147.212	78	.000	1.89	.985	.991	.052	(.039-.064)	8.819	.184	6	.00	.000	-.001
Modelo 5	128.569	80	.000	1.61	.989	.994	.043	(.028-.056)	.337	.845	2	.004	.003	-.009
Modelo 6	**166.604**	**83**	**.000**	**2.01**	**.982**	**.990**	**.055**	**(.043-.067)**	**26.922**	**.000**	**3**	**-.007**	**-.004**	**.012**

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 591-601, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

Grupos	χ2	gl	p	χ2/gl	CFI	TLI	RMSEA (IC)		Δχ2	p	Δgl	ΔCFI	ΔTLI	ΔRMSEA
Modelo 1	82.379	16	.000	5.15	.985	.971	.091	(.072-.111)						
Modelo 2	83.939	20	.000	4.2	.985	.978	.080	(.063-.098)	7.882	.096	4	.000	.007	-.011
Modelo 3	98.552	36	.000	2.74	.986	.988	.059	(.045-.063)	26.254	.051	16	.001	.010	-.021
Modelo 4	**102.148**	**42**	**.000**	**2.43**	**.986**	**.990**	**.054**	**(.040-.067)**	**6.676**	**.352**	**6**	**.000**	**.002**	**-.005**
Modelo 5	250.822	44	.000	5.7	.953	.968	.097	(.085-.109)	45.949	.000	2	-.033	-.022	.043
Modelo 6	280.216	47	.000	5.96	.947	.966	.100	(.089-.111)	29.022	.000	3	-.006	-.002	.003

Nota: CFI= Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation; IC= Intervalo de Confianza. Para el cálculo de Δχ2 se utilizó la opción Difftest de Mplus. Cada modelo de la tabla se compara con su anterior (e. g., Modelo 2 vs. Modelo 1). En negrita el modelo que alcanzó el mayor nivel de invarianza. Sexo = Dos categorías: Chicas y Chicos; Edad = Tres categorías: 12 y 13 años (adolescencia temprana), 14 y 15 años (adolescencia media), y 16, 17 y 18 años (adolescencia tardía); Grupos = Inmigrantes y Autóctonos.

4. Discusión y conclusiones

Este es el primer estudio que permite comprobar de una forma sistemática la fiabilidad y la validez de la escala (Eiem-R) en español, cuya versión en inglés es ampliamente utilizada a nivel internacional. En primer lugar, los resultados obtenidos en este estudio apoyan la misma estructura factorial que la propuesta en la escala original desarrollada por Phinney y Ong (2007) y posteriormente confirmada en estudios que han ahondado en su estructura (Ashdown et al., 2014, Burrow-Sanchez, 2014, Homma et al., 2014, Yoon, 2011). De esta forma, al igual que los autores originales reportaron, los diversos análisis factoriales de este estudio también apoyan que la identidad étnica estaría formada por dos factores, la exploración y el compromiso, siendo respuestas que hacen referencia de forma teórica y empírica a distintos procesos psicológicos. Esto es coincidente con los estudios en los que se habían analizado las propiedades psicométricas de la versión anterior de la escala en español (Esteban, 2010, Smith, 2002). Sin embargo, encontramos índices bajos de fiabilidad en la sub-escala de exploración, como fueron reportados en estudios previos (Homma et al., 2014). Futuras investigaciones deberían abordar la validez de constructo y predictiva de la escala, con el objetivo de mejorar y optimizar la evaluación de la identidad en adolescentes.

Se puede decir que, con los datos de este estudio y la escala Meim-R, no existen diferencias sistemáticas entre sexos, etapas de adolescencia o grupo de procedencia. Los resultados apoyan altos niveles de invarianza (estricta y completa) para la estructura de dos factores correlacionados. El hecho de que entre grupos de procedencia no exista invarianza completa, señala diferencias entre las magnitudes de las sub-escales. En este caso los sujetos participantes inmigrantes son los que refieren de forma significativa y leve mayores niveles de E y C ($t_E(998) = -6.60$, $p < .001$, $d = .418$; $t_C(998) = -3.61$, $p < .001$, $d = .229$). Esto es coincidente con las investigaciones previas, que señalan que los individuos adolescentes pertenecientes a minorías étnicas típicamente presentan mayores niveles de identidad étnica (Kiang & Fuligni, 2009).

En resumen, podemos concluir que los resultados presentados apoyan la fiabilidad y la estructura factorial en la versión en español de la escala Meim-R con una muestra de adolescentes residentes en España. Además, esto también se corrobora tanto para los sujetos adolescentes inmigrantes de primera generación como para los autóctonos, así como para las personas jóvenes en las tres etapas de la adolescencia y en función del sexo. De este modo, aparte de disponer de la escala adaptada al español, solventamos muchas de las limitaciones señaladas en estudios precedentes. Entre ellas,

*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

hemos tenido en cuenta la pertenencia al grupo mayoritario y minoritario (Yoon, 2011), las diferencias en función del sexo y la etapa de la adolescencia, y hemos posibilitado análisis estructurales y de invarianza con muestras más grandes y culturalmente diversas a las previamente existentes (Esteban, 2010).

Lista de referencias

Ashdown, B. K., Homa, N. & Brown, C. M. (2014). Measuring gender identity and religious identity with adapted versions of the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4, pp. 226-237. Doi: 10.5539/jedp.v4n1p226.*

Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29 (3), pp. 1038-1059. Doi: 10.6018/analesps.29.3.178511.*

Brown, S. D., Unger, K. A., Mevi, A. A., Hedderson, M. M., Shan, J., Quesenberry, C. P. & Ferrara, A. (2014). The multigroup ethnic identity measure-revised: Measurement invariance across racial and ethnic groups. *Journal of Counseling Psychology, 61, pp. 154-161. Doi: 10.1037/a0034749.*

Burrow-Sanchez, J. J. (2014). Measuring ethnic identity in Latino adolescents with substance use disorders. *Substance Use & Misuse, 49, pp. 982-986. Doi: 10.3109/10826084.2013.794839.*

Cerny, C. A. & Kaiser, H. F. (1977). A study of a mea-sure of sampling adequacy for factor-analytic correla-tion matrices. *Multivariate Behavioral Research, 12 (1), pp. 43-47. Doi:10.1207/s15327906mbr1201_3.*

Dziuban, C. D. & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? *Psychological Bulletin, 81, pp. 358-361. Doi:10.1037/h0036316.*

Esteban, M. (2010). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo en español (Meim). *Revista Latinoamericana de Psicología, 42, pp. 15-21.*

French, S. E., Seidman, E., Allen, L. & Aber, J. L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology, 42, pp. 1-10. Doi:10.1037/0012-1649.42.1.1.*

Garrido, L. E., Abad, F. J. & Ponsoda, V. (2013). A new look at Horn's parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods, 18, pp. 435-453. Doi: 10.1037/a0030005*

Hambleton, R. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment, 10, pp. 229-244.*

Homma, Y., Zumbo, B. D., Saewyc, E. M. & Wong, S. T. (2014). Psychometric evaluation of the six-item version of the Multigroup Ethnic Identity Measure with East Asian adolescents in Canada. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 14, pp. 1-18. Doi: 10.1080/15283488.2013.858227.*

Horn, J. L. (1965). A Rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30, pp. 179-185. Doi: 10.1007/BF02289447.*

Instituto Nacional de Estadística (2015). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015.* Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/np904.pdf

International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests.* Recuperado de: http://www.intestcom.org.

Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika, 35, pp. 401-415. Doi: 10.1007/BF02291817.*

Kelley, T. L. (1935). *Essential traits of mental life*. Cambridge: Harvard University Press.

Kiang, L. & Fuligni, A. J. (2009). Ethnic identity and family processes among adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence, 38, pp. 228-241. Doi:10.1007/s10964-008-9353-0.*

Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). Factor: A computer program to fit the exploratory factor anal- ysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 591-601, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14140110515

and Computers, 38, pp. 88-91. Doi:10.3758/BF03192753.

Muthen, L. K. & Muthen, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide*. Los Ángeles: Muthen & Muthen.

Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescence Research, 7, pp. 156-176. Doi:10.1177/074355489272003.*

Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology, 54, pp. 271-281. Doi:10.1037/0022-0167.54.3.271.*

Ponterotto, J. G., Gretchen, D., Utsey, S. O., Stracuzzi, T. & Saya, R., Jr. (2003). The Multigroup Ethnic Identity Measure (Meim): Psychometric review and further validity testing. *Educational and Psychological Measurement, 63, pp. 502-515. Doi: 10.1177/0013164403063003010.*

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.

Reese, L., Vera, E. & Paikoff, R. (1998). Ethnic identity assessment among inner-city African American children: Evaluating the applicability of the Multigroup Ethnic Identity Measure. *Journal of Black Psychology, 24, pp. 289-304. Doi: 10.1177/00957984980243002.*

Roberts, R. E., Phinney, J. S, Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R. & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence, 19, pp. 301-322. Doi:10.1177/0272431699019003001.*

Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. & Barlow, E. A. (2005). Reporting structural equation model-ing and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research, 99, pp. 323-337. Doi:10.1037/a0014694.*

Smith, V. (2002). La escala de identidad étnica multigrupo (Eiem) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología, 18 (105), pp. 47-67. Doi: 10.15517/ap.v18i105.54*

Unkel, S. & Trendafilov, N. T. (2010). A majorization algorithm for simultaneous parameter estimation in robust exploratory factor analysis. *Computational Statistics and Data Analysis, 54, pp. 3348-3358. Doi:10.1016/j.csda.2010.02.003.*

Worrell, F. C. (2000). A validity study of scores on the Multigroup Ethnic Identity Measure based on a sample of academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement, 60, pp. 439-447. Doi: 10.1177/00131640021970646.*

Worrell, F. C., Conyers, L. M., Mpofu, E. & Vandiver, B. J. (2006). Multigroup ethnic identity measure scores in a sample of adolescents from Zimbabwe. *Identity, 6 (1), pp. 35-59. Doi: 10.1207/s1532706xid0601_4.*

Yoon, E. (2011). Measuring ethnic identity in the Ethnic Identity Scale and the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17, pp. 144-155. Doi: 10.1037/a0023361.*

Referencia para citar este artículo: Henao-Agudelo, C., Lalueza, J. L. & Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 603-615.

Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas a Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece?*

Claudia Henao-Agudelo**
Consultora en temas de diversidad cultural e inclusión social.

José Luis Lalueza**
Profesor Universidad Autónoma de Barcelona, España.

María Cristina Tenorio***
Profesora Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 21 de 2014; artículo aceptado en marzo 9 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Analizamos las transformaciones en los valores y prácticas educativas, y algunas condiciones que median, en un grupo de 15 familias latinoamericanas residentes en Barcelona (España). Realizamos entrevistas en profundidad con las figuras parentales, generalmente las madres, y entrevistas semiestructuradas con algunos de sus hijos e hijas. Los hallazgos destacan tanto la persistencia de las familias en socializar a sus hijos e hijas de acuerdo con valores de las tradiciones culturales de sus países de origen, como la necesidad de negociar nuevos significados y comportamientos e incorporar nuevas estrategias y prácticas. La composición familiar, la escolarización de los padres y madres, las redes con que cuentan, la inserción laboral, median en la adaptación de las familias a los cambios contextuales y culturales que afectan la socialización de sus hijos e hijas.*

Palabras clave: Migración, socialización, cambio cultural, sistema de valores, educación familiar (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se basa en dos estudios. El primero: "Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona", es la tesis doctoral de la primera autora, subvencionada por la Fundación Jaume Bofill (Contracte de concessió de beca de 6 de setembre del 2006, Barcelona, España), realizada entre octubre de 2005 y diciembre de 2007. Director José Luis Lalueza. Codirectora María Cristina Tenorio. El segundo es un proyecto más amplio "Estudio de discontinuidades en valores, motivaciones y metas educativas entre la escuela y familias de grupos minoritarios", financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno de España (EDU2010 19370), al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad Dehisi, dirigido por José-Luis Lalueza, con la participación de Isabel Crespo, Sonia Sánchez, María José Luque, Remedios Rubio, Marta Padrós y Macarena Lamas. Realizado entre enero de 2011 y diciembre de 2013. Estudio cualitativo. Área Psicología. Subárea: Psicología Cultural.

** Doctora Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Consultora en temas de diversidad cultural e inclusión social. Correo electrónico: claudiahenaoag@gmail.com

*** Doctor en Psicología, y profesor de Psicología evolutiva y de la educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirige el Grupo Dehisi. Correo electrónico: joseluis.lalueza@uab.cat

**** Doctora en Psicología de la UAB. Maestría en Clínica Psicoanalítica Universidad París VII. Profesora de Psicología Cultural en la Universidad del Valle. Dirige el Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Correo electrónico: mariacristina.tenorio@correounivalle.edu.co

Values and educational practices of immigrant families from Latin America to Barcelona: what changes and what stays the same?

• ***Abstract (analytical):*** *This study analyses changes in values and educational practices as well as some conditions that mediate these practices among a group of 15 Latin American families residing in Barcelona (Spain). In-depth interviews were conducted with parental figures, mostly mothers, and semi-structured interviews with some of their children. The findings highlight both the persistence of families in instilling values from the cultural traditions of their countries of origin and the need to negotiate new meanings and behaviors and incorporate new strategies and practices. Family composition, parents' education, available networks and job inclusion all play a role in the adaptation of families to the contextual and cultural changes that affect the socialization of their children.*

Key words: Migration, socialization, cultural change, value systems, family education (Unesco Thesaurus Social Science).

Valores e práticas educativas de famílias latino-americanas imigradas de Barcelona: o que muda e o que permanece?

• ***Resumo (analítico):*** *A pesquisa analisa as transformações nos valores e nas práticas educativas e as condições que permeiam um grupo de 15 famílias latino-americanas residentes em Barcelona (Espanha). Foram realizadas entrevistas em profundidade com os pais, geralmente com as mães, e entrevistas semiestruturadas com alguns de seus filhos e filhas. Os resultados encontrados destacam tanto a persistência das famílias em socializar os seus filhos e filhas de acordo com os valores associados às tradições culturais de seus países de origem, como a necessidade de negociar novos significados e comportamentos e de incorporar novas estratégias e ações. A composição familiar, o nível de escolarização dos pais e das mães, as redes com as quais a família pode contar, a inserção no mercado de trabalho, influenciam na adaptação das famílias às mudanças contextuais e culturais que afetam a socialização de seus filhos e filhas.*

Palavras-chave: Migração, socialização, mudança cultural, sistema de valores, educação familiar (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

Pese a la amplia literatura existente en Ciencias Sociales alrededor del crecimiento de las migraciones de origen extranjero en España a partir del año 2000, la mayor parte de ésta se centra en el impacto de la diversidad cultural en el contexto escolar (Essomba, 2012, Franzé, 2008, Patiño, 2007), y en aspectos como las remesas, las condiciones de inserción en destino y las relaciones trasnacionales (Ayuso & Pinyol, 2010, Pedone & Gil-Araujo, 2013), siendo menos frecuentes los estudios que profundizan en los procesos de socialización de familias de origen latinoamericano en la sociedad de destino *desde la perspectiva de las familias* (Alcalde-Campos & Pávez, 2013, Carrasco, 2004, Micolta, 2007, Pedone, 2006).

De otro lado, encontramos estudios sobre migración familiar realizados en los países de origen, como Ecuador o Colombia, que evidenciaron un crecimiento acelerado de emigración hacia España a principios de la década del 2000. Estos se centraron en la reorganización de la familia, a fin de asegurar el cuidado y crianza de los menores cuando padres y/o madres emigraban y en el papel de las remesas (López-Montaño & Loaiza-Orozco, 2009, Zapata-Martínez, 2009).

Los cambios del mercado global y la flexibilización, introducidos por el neoliberalismo y el capitalismo deslocalizado,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 603-615, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

han llevado a muchas mujeres de países como Colombia a buscar el sustento para su familia en otros países, donde trabajando pueden ganar en dólares o en euros y de esa manera tener mejores ingresos que los que tenían antes de partir. Consecuentemente, las maternidades deben adaptarse a las exigencias de los modos de producción y de vida (Tenorio, 2012).

Nuestro trabajo se centra en familias inmigradas en la década del 2000 de Colombia, Ecuador y Perú[1], a Barcelona, que habían reagrupado a sus hijos e hijas, focalizando las transformaciones de valores y prácticas educativas y algunas condiciones que median en estas transformaciones. Si bien no se puede hablar de uniformidad en las trayectorias de las familias latinoamericanas en Barcelona, entrevistamos las familias procedentes de los tres países citados, en función de los siguientes elementos comunes: el incremento de los flujos a principios de la década del 2000; la importancia de las cadenas familiares y de la presencia femenina en el principio de la emigración; un proceso de movilidad laboral descendente, compensada por unos salarios más altos y por el acceso a servicios públicos como salud y educación (Pedone & Gil-Araújo, 2013); los requerimientos de la política migratoria -autorización de residencia y trabajo, visados, reagrupación familiar. Y a partir del 2008, los efectos de la crisis económica, que afecta en mayor medida a la población inmigrada[2], y los "recortes" presupuestarios en sanidad, educación y servicios sociales.

2. Aproximación conceptual

El acercamiento conceptual a la diversidad cultural y al desarrollo minoritario, desde la Psicología Cultural y la Antropología, sitúa en primer plano las contradicciones entre los valores de las diferentes tradiciones culturales y las prácticas que se generan a través de los procesos de aculturación[3] (Lalueza, 2012).

La definición de este campo de estudio se fundamenta en los estudios sobre las discontinuidades entre valores, metas de desarrollo y expectativas de las familias y aquellos de las instituciones de la sociedad mayoritaria, y analiza sus efectos en el desarrollo infantil (Greenfield & Cocking, 1994, Greenfield, Raeff & Quiroz, 1998). Así, sus estudios con población inmigrada de origen mexicano en los Ángeles muestran cómo los niños/as de familias inmigradas, se ven expuestos a una discontinuidad entre los valores y las prácticas de su familia, que son de orientación colectivista, y los de la sociedad de destino, de tipo individualista. Lo que se traduce en conflictos en la comunicación familia-escuela y padres-hijos e hijas.

Este enfoque es también la base de los estudios que analizan la construcción de identidades bi-culturales en los hijos e hijas y el papel de los padres en dicha construcción. Aquellos padres que consiguen mantener la autoridad y la conexión de sus hijos e hijas con la cultura de origen, al tiempo que les estimulan para que adquieran lo que se denominan "competencias biculturales" (principalmente el bilingüismo), les situaría en una mejor situación para aprovechar las oportunidades escolares y sociales de la sociedad dominante (Delgado-Gaitán, 1994, Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003).

Un elemento adicional que introduce otra serie de investigaciones consiste en la incidencia de las relaciones trasnacionales en los procesos de socialización (Falicov, 2007, Levitt, 2007). Para Levitt, cualquier análisis de la experiencia migratoria debe considerar las relaciones con el país de procedencia; y así como es poco probable que los hijos e hijas se relacionen con éste con la misma intensidad y frecuencia que sus padres, sus vidas están modeladas por lugares y bagajes distintos, y no sólo por las condiciones del entorno inmediato.

Pero los estudios que a nuestro juicio resultan más relevantes para responder

1 Barcelona pasó de un 3,5% de población extranjera en el 2000 a un 17,3% en el 2008, año después del cual las cifras se mantienen relativamente estables. Un 40% de la población extranjera es de origen latinoamericano, especialmente de Ecuador, Colombia y Perú (Ajuntament de Barcelona, 2012).

2 En 2011, la tasa de desocupación era de 18,4% en población autóctona y 39,1% en población inmigrada. En latinoamericanos era de 28,5%. En 2007, las tasas eran de 7,8% y 15,3% respectivamente (Colectivo Ioé, 2012)

3 Fenómeno que se produce cuando grupos o individuos de diferentes culturas establecen un contacto contínuo que conlleva una modificación de las normas culturales originales de al menos uno de los grupos (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

las cuestiones que nos hemos planteado, corresponden a dos autoras, Reese (2002) y Hedegaard (2005, 2011), cuyos modelos nos permiten aproximarnos al estudio de los valores y prácticas educativas de las familias inmigradas como un fenómeno cambiante que implica negociaciones, tensiones y confrontaciones entre diferentes representaciones y significados en los diferentes miembros de la familia, y que sitúa la aculturación, como un proceso dinámico, que no se puede limitar al estudio de la asimilación o la integración de las personas migradas a la cultura de la sociedad de destino (Andreouli, 2013, Kadianaki, 2010).

Desde la Antropología, Reese, nos aporta un enfoque eco-cultural, que pone en interacción los valores, las prácticas y estrategias familiares con los factores tanto del contexto de origen como el de destino. A través de una investigación comparativa, llevada a cabo en México y en EUA, estudió tanto las prácticas de padres y madres mexicanos en los Ángeles para promover resultados positivos en sus hijos e hijas como las transformaciones en los valores que guían sus prácticas. La autora se propuso identificar los valores, prácticas y estrategias que mostraban continuidad con los del país de origen, y aquellos que surgían como respuesta a las condiciones de destino.

En cuanto a los valores, padres y madres enfatizaron la importancia de las relaciones y responsabilidades para con la familia, así como la obediencia y el respeto. Fueron también resaltadas estrategias familiares que buscaban proteger a sus hijos e hijas de los entornos de alta peligrosidad donde residían, y que aprovechaban los recursos e instituciones de la sociedad estadounidense.

Desde la Psicología Cultural, Hedegaard propone un modelo en el cual la comprensión de los procesos de socialización y la formación de la identidad de los hijos e hijas de familias inmigradas, requiere considerar que sus prácticas cotidianas están configuradas tanto por las tradiciones culturales y las posiciones de valor (normas, creencias, expectativas) existentes en sus hogares familiares, como por aquellas presentes en los contextos donde se desenvuelven (escolar, extraescolar).

La autora plantea, a partir de sus estudios con población turca residente en Dinamarca, cómo los padres y madres inmigrados guían la socialización de sus hijos e hijas apoyándose en su propia tradición cultural, basándose por una parte en las imágenes que construyen de su país de origen -relacionadas con la manera como se vivía en el país cuando ellos emigraron, y no en como se vive en la actualidad-; y por otra, en sus experiencias de vida en el país de destino y sus interpretaciones de cómo viven los autóctonos, las cuales no están basadas en un conocimiento y comprensión de por qué estos piensan y actúan como lo hacen. De allí la importancia de la comunicación entre la familia y los otros contextos donde se socializan sus hijos, y el conocimiento de las prácticas y las posiciones de valor en que se fundan, para favorecer la continuidad educativa y evitar conflictos por falta de conocimiento mutuo.

Acogiéndonos, pues, a una aproximación basada en el estudio de las prácticas orientadas por valores y los cambios en las mismas en relación a los procesos de aculturación, pretendemos exponer, en relación con las familias latinoamericanas inmigrantes:

1) Organización de la vida cotidiana: gestión del tiempo, cuidado y acompañamiento afectivo y normativo de los hijos e hijas; nuevas estrategias.
2) Continuidad y/o cambio cultural en los valores y prácticas educativas.
3) Mediación de condiciones como: la composición familiar, la escolarización e inserción laboral de las figuras parentales.

3. Método

El artículo se centra en el análisis de 30 entrevistas en profundidad con las figuras parentales de 15 familias inmigradas originarias de Colombia, Ecuador y Perú, en Barcelona. Las entrevistas fueron recopiladas en dos estudios independientes, realizados en dos períodos -entre los años 2005 a 2007, y 2011 a 2013-. Estas se enmarcaron en un trabajo etnográfico, a través del cual también contamos con 14 entrevistas con algunos de sus hijos e hijas, 15 entrevistas con representantes de instituciones educativas y sociales barcelonesas y observaciones participantes.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 603-615, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14141090315

Participantes

En el primer estudio participaron seis familias procedentes de Ecuador y dos de Colombia. En el segundo tres de Ecuador, tres de Perú y dos de Colombia. Una de las familias participó en los dos períodos. Sus hijos e hijas tenían entre 7 y 15 años y se escolarizaban en centros educativos de Barcelona. Estos/as, excepto una, que nació en España, vivieron su socialización primaria en los países de origen.

En cuanto a la llegada a España, en el primer estudio las figuras parentales llegaron entre el 2000 y el 2003, y los hijos entre el 2002 y el 2005. En el segundo estudio, cinco familias tenían condiciones similares a las del primer estudio, y dos diferían, ya que los padres llegaron entre el 2007 y el 2008 y los hijos en el 2009.

En la escolaridad de las madres: primaria (una), secundaria (cuatro), bachillerato y superiores incompletos (cuatro), universitarios (dos) y sin datos (cuatro). Trabajaban en el sector servicios, administrativo y limpieza. Los padres en construcción y servicios. En las entrevistas del primer período, en todas las familias, trabajaban una o las dos figuras parentales. Mientras que en el segundo período, tres familias reportaron que uno o las dos figuras parentales, estaban desempleadas.

En cuanto a la configuración familiar: nuclear (seis); monoparental, encabezada por la madre (cinco), de las cuales tres además eran numerosas; separación conyugal, con el apoyo del padre (dos); y reconstituida en destino (dos).

Técnicas de recolección de la información y procedimiento

Con las figuras parentales -participaron mayoritariamente las madres- se realizaron sendas entrevistas, en donde se exploraron temas como el proyecto migratorio, la inserción en destino, las redes sociales, la relación con la escuela y el entorno y las pautas educativas familiares. Si bien se contaba con una guía de preguntas, se incluyeron temas que introdujeran las participantes, que podían no coincidir con los que habíamos planteado. En promedio se realizaron dos entrevistas con cada participante. Las entrevistas fueron grabadas y transcriptas textualmente.

Dado que el objetivo se centraba en aproximarnos a la particularidad de sus razonamientos y afectos, su evaluación de las situaciones, sus reflexiones, las entrevistas fueron realizadas en un ambiente que favoreciera la confidencia y la apertura. En el primer estudio las familias participantes fueron sugeridas a la investigadora principal por agentes educativos y sociales del entorno de la familia, y por otras mujeres que también habían participado. En el segundo, el contacto con estas y la conducción de las entrevistas, fueron realizados por profesionales vinculadas con diferentes programas de la sociedad de destino -acogida, inserción laboral-, proceso efectuado bajo la dirección del grupo de investigación Dehisi.

Análisis de la información

Para el análisis nos apoyamos en el programa Atlas.ti. Realizamos un acercamiento entre lo inductivo y lo deductivo, en el que evitamos guiarnos por una categorización prefijada, sino que elaboramos los códigos y sus relaciones de acuerdo con la información recopilada. Una vez delimitados los fragmentos del discurso, procedimos a la codificación, y posterior comparación de la información recogida en los dos períodos, enfatizando tanto en los elementos comunes como en aquellos en los que se apreciaban contrastes.

4. Resultados

- "Esa es la rutina del día a día: ellos se cambian, ellos se arreglan. O sea, prácticamente aquí, se valen por ellos mismos."

En más de la mitad de las familias participantes que migraron a España en los primeros años de la década del 2000, fue la madre quien emigró primero, comenzando ella el periplo, y propiciando la traída de los demás miembros. Las entrevistas mostraron algunas condiciones necesarias para un reencuentro familiar ajustado: buen trato de los hijos por parte del adulto que se quedó encargado de

*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

su crianza en el país de origen, comunicación constante con la madre y un período no excesivamente largo de separación.

Una vez sus hijos e hijas estaban viviendo en Barcelona, las participantes resaltaron la necesidad de apoyarles emocionalmente por los cambios que habían vivido y vivían, de dedicarles tiempo para reconstruir la relación debilitada, y de reorganizar las rutinas cotidianas. Aspectos que constituían un reto, dado que ellas mismas se encontraban en el proceso de inserción social, laboral y económica.

La riqueza de redes sociales con que contara la madre, incidía directamente en el cuidado y acompañamiento de los hijos e hijas, mostrándose como uno de los factores que mediaban en la adaptación familiar. La red social constituye la clave de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y agencia (Sluzky, 1989). Se resaltaron: contar con otra figura adulta, el padre o compañero, o parientes de sexo femenino, con quienes la madre pudiera compartir no sólo lo económico, sino también el cuidado y atención de sus hijos e hijas; amistades u otras mujeres en las que pudiera delegar tareas cotidianas; contar con escuelas acogedoras e inclusivas; con instituciones de acogida y de apoyo social; con espacios educativos en horario extraescolar, donde sus hijos e hijas pudieran permanecer después de la jornada escolar, realizando actividades de tiempo libre y de refuerzo escolar, mientras ellas trabajaban.

Las y los profesionales de la escuela, de las asociaciones y de los espacios educativos, con los cuales las madres establecían relaciones de confianza y de respeto mutuo, fueron resaltados como punto de apoyo y de referencia, para poder afrontar diferentes situaciones que se les presentaban en la socialización de sus hijos e hijas ("no querer seguir estudiando", "absentismo escolar", "tener amistades que ellas no aprobaban") y para las cuales no funcionaban los repertorios de prácticas conocidos.

Una de las estrategias resaltadas, durante los dos períodos, muy en relación con las condiciones de producción y vida de la sociedad de destino, es la de otorgar a sus hijos e hijas responsabilidades crecientes en aspectos como la alimentación, los estudios, los desplazamientos, así como en la distribución de los quehaceres domésticos; lo que en unas condiciones distintas a las que vivían, se orientarían de otra manera.

Otra estrategia, resaltada en mayor medida en las entrevistas del primer período, fue la de intentar conciliar la vida laboral y familiar. Nos referimos a decisiones que tomaban las madres respecto a su trabajo con el fin de atender las necesidades de atención y cuidado de sus hijos e hijas -cambiar la jornada de trabajo, de horario diurno a nocturno, o de jornada de la tarde a la de la mañana, o renunciar a un empleo (Henao, 2008).

Mariana[4], procedente de Colombia, cuya familia está conformada por su compañero y sus dos hijos, de 15 y 11 años. Entrevistada en el primer período. Al respecto plantea:

> [¿Cómo manejas la influencia del medio?] A ver, el primer año con S. [hijo de 15 años] incluso me tocó dejar el trabajo que tenía para estar más por ellos, me tocó dejarlo, pero igual necesitábamos el dinero. Me tocó conseguir otro en las horas que pudiera trabajar para poder estar por ellos el otro tiempo. Cuando los problemas de este colegio, iba a llevarlos, a traerlos, y si no podía yo, intentaba pagar para que me los trajeran, aunque sea a la puerta; porque era muy duro al principio, había días que yo no alcanzaba a llegar a la hora de recogerlos y le pagaba a una niña que estaba en la ESO [Secundaria Obligatoria] para que me los recogiera y los trajera a la casa (…) O sea, se va escalando en esto. Al principio, si yo me tenía que ir antes de la hora del desayuno, pues yo les dejaba lo del desayuno en la mesa, los cereales, la leche y les decía que dejaran todo luego en la mesa, porque me daba miedo que de pronto se les cayera una taza y se me hicieran daño, se cortaran o algo. Les decía: "Cuando lleguemos ya los lavaremos". Al medio día les dejaba la comida servida, tapada, que no era sino solo meterla en el microondas. S. se encargaba de su hermana menor, me tocó darles llaves y comprarles teléfono. Mi

4 Seudónimo.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 603-615, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14141090315

> hijo con 10 años ya tenía que cargar con llaves y teléfono para poder yo estarlos localizando a toda hora por teléfono.

Algunas entrevistadas llegaron a manifestar que estas prácticas y gestión de la cotidianeidad contrastaban con el ideal de maternidad que ellas tenían, que implicaba poder cuidar y acompañar a sus hijos en el día a día, y dedicarles tiempo. Por lo cual expresaban sentirse culpables y "fracasadas". Ejemplificamos con Blanca, cabeza de familia numerosa. Fue entrevistada en los dos períodos.

> [La expectativa de traer a sus hijos aquí] Yo sinceramente, puedo decir que tengo suerte en encontrar trabajo. A lo mejor lo que si me he sentido fracasada es en no poder estar tanto tiempo con mis hijos; porque han sido pocas las ocasiones... Por ejemplo, hace un mes, dos meses que iba a limpiar unas casitas, y podía estar a la hora de la comida, o salir más temprano; pero normalmente estoy fuera de casa. Y yo por eso a lo mejor me siento un poco fracasada, a lo mejor. El otro día, R. [Hija de 19 años que ya no vive en la casa materna], me estaba diciendo que buscara la agenda para ver que día podía ir a verme (...)

- "Intentar seguir con la crianza al estilo nuestro"

Ante los cambios que les generaba la migración, las madres y padres participantes relataron que optaban por educar a sus hijos e hijas, de acuerdo con un sistema de valores que asociaban con las tradiciones culturales de sus países de origen. Resaltaron los siguientes valores: lealtad al grupo familiar, respeto y obediencia a los mayores, y el estudio como medio principal de movilidad social. Su expectativa era formar hijos e hijas "buenos"; es decir, responsables, trabajadores, honrados y solidarios con la familia. Consideraban que estos valores les serían útiles a sus hijos e hijas en cualquier lugar donde decidieran emigrar y vivir.

La opción por este sistema de valores, se acompañaba de una crítica a la asimilación que hacían sus hijos e hijas de los valores predominantes en la sociedad española. Aún cuando algunas madres nombraron comportamientos positivos que podían asimilar sus hijos e hijas en la escuela -como ser independientes y ordenados con sus cosas, y más extrovertidos, fueron nombrados en mayor medida los cambios negativos que observaban en estos/as, como que se volvían "contestones", "groseros", "descomedidos" y "materialistas". Lo cual asociaban con el hecho de estar inmersos en un entorno que valora al individuo por encima del grupo, que se centra en satisfacer los deseos del niño y en el que los adultos pierden la autoridad y control sobre éste.

Adriana, procedente de Perú, cuya familia está conformada por su marido y dos hijos, de 16 y 10 años, y quien fue entrevistada en el segundo período, nos relata:

> [Diferencias entre los niños nacidos en el Perú, y los que nacen aquí] Hay una diferencia, ¿Sabe cuál es? Por ejemplo mire, yo he traído mis hijos de allá, y la crianza la traigo de allá y que sigan con la crianza que son de allá y que lo hagan aquí. Que no que por ejemplo, el hijo de tal, quiso esto y se tiró al piso y pidió, y pidió y le dan. No, nosotros no; no criamos de esa manera. Entonces los hijos que nacen aquí, por ejemplo, hay una pareja que ha tenido recién sus niños, entonces ya dejan que estos niños que nacen aquí se eh, como le digo, actúen o se críen como los niños españoles de aquí (…) Por ejemplo hay parejas que son de aquí, que son españoles, entonces, los niños, hacen muchos berrinches, en la calle. Eso no lo hacen nuestros hijos. Y me molesta ver, que como padres no pongan un freno, y decirle no, que no se puede hacer.

De cómo la defensa de los valores asociados a la sociedad de origen y la desconfianza hacia los de la sociedad dominante, pueden conllevar a una ruptura con dicha sociedad, nos lo ejemplifica Maritza, cabeza de familia, con una hija de 11 años, quien ha decidido retornar a Ecuador, pese a tener contrato de trabajo indefinido.

*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

> Tengo muchas ganas de volver, son doce años aquí (...) Como te comenté la niña se me hace grande y aquí son muy... y no quiero, tu sabes cómo en Sudamérica es otro tipo de educación y [aquí] no. No respetan a los padres, no hay cómo dejarlos saber lo que está mal, porque ellos te van diciendo, lo que es y lo que no es. Por suerte mi niña no es así, porque yo le he puesto mucho freno; no es altanera conmigo, me respeta mucho, pero yo sé que en el Instituto va a cambiar mucho y en una edad ya difícil...Ya le coge la adolescencia y a veces se me pone también, que me quiere mandar; que me quiere alzar la voz. Pero yo con una sola mirada la bajo, porque nuestra educación es muy diferente. Nosotros no permitimos eso, nosotros sabemos que el respeto al padre es lo máximo. Y aquí no, aquí todos gritan a los pobres padres. Tu has visto en la prensa: los matan. Y yo no quiero.

En relación con las prácticas educativas que apoyan el sistema de valores de estas familias, fueron resaltadas: colaboración en los quehaceres domésticos y en el cuidado de los hermanos menores, independientemente de si son chicos o chicas; responsabilidad con sus deberes; y el control o "estar encima" de sus hijos e hijas en cuanto a las amistades y las salidas, con el fin de manejar la influencia negativa de sus pares. También la utilización de prácticas de corrección como "quitarles los videojuegos, las salidas o lo que más les gustaba".

En algunas de las familias con adolescentes, pudimos observar que se abría el espacio para la negociación de nuevos significados y comportamientos. Negociación que se hacía más necesaria en tanto sus hijos e hijas se estaban socializando también de acuerdo con los valores y las prácticas de la sociedad de destino (Hedegaard, 2005, 2011). Sus hijos e hijas mostraban posiciones diferentes, en aspectos como la autoridad, la autonomía; y se comportaban más como sus pares. Actitudes como considerar que el hecho de que sus hijos e hijas les cuestionaran no implicaba una falta de respeto, y que la informalidad en el trato no conllevaba una pérdida de autoridad, permitían establecer relaciones de confianza padres-hijos y abrir el espacio para la negociación.

Esta apertura a la negociación se observó principalmente en familias cuyas figuras parentales contaban con niveles educativos superiores y con mejores condiciones laborales. En cuanto al contexto escolar y extraescolar donde sus hijos e hijas se desenvolvían, estas familias mantenían una comunicación continúa y fluida con sus representantes, así como participaban en programas educativos y sociales que les apoyaban en los retos que afrontaban.

Ejemplificamos con Julián, de 15 años, de origen ecuatoriano, quien vive con sus padres y hermana. Sus padres cuentan con altos niveles de escolaridad y mejores opciones laborales que el resto de participantes. Fue entrevistado en el primer período.

> [¿Lo positivo y lo negativo de haber venido aquí, de que tus padres hubieran emigrado acá?] Eh, desde que vinieron mis padres, bueno han cambiado un poquito porque allá eran más estrictos. Y en el cole, aquí son más permisivos; allá no nos dejaban hacer ciertas cosas, y como aquí, así quieras o no se te va pegando algo, ¿no? Los demás influencian y en el cole; aquí son como más abiertos con el profesor, de tú, les tutean, allá era un poquito de más respeto, o si no: ¡reglazo! [¿Tus padres también han cambiado entonces?] Sí, ahora están más abiertos; antes no me dejaban. Bueno, también porque era pequeño y todo eso (…)

En contraste, se observó que las situaciones que generaban mayor tensión entre las figuras parentales y sus hijos e hijas, se presentaban cuando aquéllas mantenían una actitud rígida ante la posibilidad de negociar nuevos significados y comportamientos con sus hijos e hijas.

-"Si no estudias, no eres nadie."

El estudio es un valor resaltado por todas las figuras parentales entrevistadas, que asocian con la movilidad social. Es un valor que asumen de acuerdo con los parámetros de las sociedades de origen, donde la realización de estudios

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 603-615, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14141090315

profesionales se ha asociado al logro de mejores salarios y avance social. No observamos en sus relatos una distinción en cuanto al género, esperando que tanto sus hijos como sus hijas "lleguen lo más lejos que puedan".

A diferencia de cómo ellos/as mismos fueron criados, anhelan que sus hijos e hijas sigan una carrera universitaria o técnica superior. Aunque reconocen que el que sus hijos puedan estudiar más allá de los estudios obligatorios (4º de ESO), no depende únicamente de ellos como padres, sino también de sus propios hijos y de los recursos y ayudas que se pongan a disposición desde la sociedad a la que se están integrando.

El aprendizaje de la lengua catalana[5] también fue visto como una manera de adaptación y de movilidad social, en cuanto les permitiría a sus hijos e hijas conseguir mejores empleos en el futuro. Las madres esperaban que sus hijos e hijas hablaran y escribieran el catalán, pero sin descuidar el castellano. Incluso algunas les reñían cuando les revisaban los cuadernos y encontraban errores de ortografía o que estaban mezclando las dos lenguas.

Entre las prácticas conducentes a apoyar la escolaridad de sus hijos e hijas, sobresalieron: comunicación con la escuela -esto en función del tipo de contratación y horario laboral; consecución de dinero o ayudas para que sus hijos e hijas pudieran tener los libros y asistir a las salidas pedagógicas programadas. También el que sus hijos e hijas pudieran contar con las herramientas necesarias y el ambiente propicio para estudiar. Ejemplos de esto son: que tuvieran ordenador -cuando los medios económicos así lo permitían-, una pequeña biblioteca o eximirlos de algunas obligaciones en la casa.

Mariana, de Colombia, con dos hijos, de 15 y 11 años, nos relata al respecto:

> [¿Tú eres exigente con lo de los estudios?] Muchísimo, yo a ellos les he recalcado y ellos nunca me han perdido un año. Yo a ellos les he puesto mucho el ejemplo mío (…) Yo digo que yo soy exigente pero es que yo les he aportado todo lo que más he podido; hicimos un esfuerzo por comprarles una biblioteca, por conseguir un ordenador, tienen una buena mesa, tienen sus lámparas con buena luz para que no les mortifique nada, cada uno tiene su escritorio en la habitación y todo esto es con mucho sacrificio. Yo les digo que cuando yo estudié me apoyaba en la cama y me sentaba en el suelo; porque no tenía mesa. Y las notas mías, no es por nada pero con lo poquito que podía estudiar, eran muy buenas notas. Y yo tenía que ayudarle a mi mamá a trabajar por la mañana y tenía media hora para hacer los deberes; y si no alcanzaba, era mi problema…Le ayudaba a ella en la tienda por la mañana y es que yo padecí mucho, no sé cuantas locuras hice porque yo quería estudiar más; sin embargo, no lo logré. Bueno, no lo logré cuando tenía que estudiar, que era cuando era jovencita. Entonces yo les digo: "Yo a ustedes no les acepto que, con todos los recursos que tienen, me pierdan un año. Ustedes no pueden perder un año porque el trabajo de ustedes es estudiar y el mío es proveerles lo que necesiten para estudiar (…)

En cuanto a su colaboración en los deberes escolares de sus hijos e hijas, daban cuenta de un acompañamiento más cercano cuando estos/as llegaron a Barcelona y requerían adaptarse a las nuevas demandas. De todas las participantes, una tercera parte refiere que no les ha colaborado directamente, o porque no entendían los temas que trabajaban sus hijos e hijas en la escuela ni la lengua catalana, o por sus horarios de trabajo. No obstante, estas madres se mostraron activas en la búsqueda de recursos para suplir esta necesidad, inscribiendo a sus hijos e hijas en los programas de refuerzo escolar y ayuda a los deberes, de los casales o espacios educativos de horario extraescolar.

En dos de las familias, donde se observaron las mayores dificultades en el desempeño escolar de sus hijos e hijas -no continuar los estudios después de la enseñanza obligatoria o incluso no terminar los estudios obligatorios- se trataba de familias numerosas, encabezadas por la madre. Pero, pese a estas dificultades, en ellas se preservaban tanto la valoración del logro escolar como las prácticas para apoyarlo.

5 El catalán tiene el rango de lengua oficial junto con el castellano. Es la lengua vehicular del sistema educativo.

*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

Lo que contrastaba con lo observado en familias -de los mismos países de procedencia y con características similares de inserción- que no apoyaban la escolaridad de sus hijos –sobre todo de sus hijas-, situaciones a las que accedimos por las entrevistas con referentes de la sociedad de destino. No les enviaban a la escuela, ya que tenían que cuidar otros niños menores de la familia o realizar los quehaceres domésticos; no les gestionaban las ayudas para los libros; no les enviaban a las salidas pedagógicas ni actividades extraescolares. Situación que conducía a la deserción escolar.

En las entrevistas del segundo período, se observó cómo incluso frente a la situación de crisis económica que se vive en España, el estudio se muestra como una herramienta necesaria para poder sobresalir y conseguir mejores oportunidades vitales. Así nos lo plantea Alicia, de Ecuador, cabeza de familia, con dos hijos de 11 y 6 años. Con estudios universitarios incompletos y trabajos como administrativa.

> [Papel que juega el tener estudios ¿Es importante aún en momentos de crisis?] Yo pienso que tienen que estudiar, DIOS MÍO, ¡ NO! ¡Tienen que estudiar!… [Para los profesionales] habrá trabajo, habrá cosas nuevas, expectativas, proyectos, planes (…) La educación siempre ha sido importante, aún ahora más, mucho más y en estos momentos de crisis pues, mucho más. Yo pienso que ahora en este momento, en la crisis, hay muchos profesionales que incluso no tienen trabajo; mucha gente que está en el paro. Y no, la educación es muy importante, mucho más. Antes, ahora, siempre. Y yo creo que todos los padres queremos que nuestros hijos sean preparados, sean unos buenos profesionales y que tengan un buen futuro. Yo pienso que como padres debemos pensar igual.

5. Consideraciones finales

Los resultados presentados no pretenden ser generalizaciones de los valores y prácticas educativas del colectivo de familias latinoamericanas en Barcelona, ni agotar la complejidad que implica la socialización familiar en contextos de migración internacional. Nuestra aportación radica en amplificar las voces de las personas entrevistadas, mayoritariamente mujeres activas en la búsqueda de redes y recursos para lograr una mejor inserción para sí mismas y para sus hijos e hijas. Así como en señalar algunas condiciones que median en la adaptación de las familias a los cambios contextuales y culturales que les exigen modificar y ajustar las modalidades de socialización familiar previas, de acuerdo con los modelos eco-cultural de Reese (2002) e histórico-cultural de Hedegaard (2005, 2011).

En cuanto a los valores que guían las prácticas educativas, **el mantenimiento de los valores asociados a las sociedades de origen** -la lealtad familiar, el respeto y obediencia a los padres y profesores, y el estudio como herramienta de movilidad social- se mostró como un elemento común en todas las entrevistas. Se observó que madres y padres, más que hacer una asimilación de los valores dominantes, realizaban un análisis crítico y se resistían a aquellas pautas que consideraban negativas para la educación de sus hijos, como la pérdida de autoridad y jerarquía en la relación adulto-niño y el predominio de los deseos del niño.

Esta importancia que otorgan las figuras parentales latinoamericanas inmigradas al sistema de valores de sus países de origen, es interpretado en algunos estudios como un refuerzo al sentimiento de auto-valoración de sus hijos e hijas y de orgullo por su origen étnico-cultural (Juang & Syed, 2010); en otros, como parte integrante de la construcción de identidades biculturales en sus hijos e hijas (Delgado-Gaitán, 1994, Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003); y en un tercer grupo, como una estrategia para proteger a sus hijos de los entornos de peligrosidad donde viven (Reese, 2002, Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2005). Lo que pudimos constatar en nuestro estudio, es que si bien el mantenimiento de estos valores por parte de las figuras parentales, les daba seguridad y favorecía el sentimiento de continuidad y de vinculación con sus países de origen, cuando éstas persistían en mantenerlos a ultranza, sin permitir la negociación de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 603-615, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14141090315

nuevos significados y comportamientos con sus hijos e hijas, se mostraban menos aptas para comprenderles y acompañarles en los retos que éstos/as enfrentaban, en proceso de incorporar en su identidad diferentes adhesiones y nuevos bagajes.

En cuanto a las prácticas educativas, observamos que éstas sufren transformaciones en las que confluyen tanto los valores familiares como las condiciones y recursos que encuentran en la sociedad de destino. La emergencia de estrategias como la re-organización de los horarios laborales, la delegación en sus hijos de diferentes tareas asociadas al cuidado y atención del hogar, y el aprovechamiento educativo de los espacios extraescolares. Así como también las prácticas conducentes a apoyar la escolarización de sus hijos e hijas y las de corrección, dan cuenta de las modificaciones que se viven al interior de la familia, como resultado de las nuevas condiciones de producción y de vida en destino.

Entre las condiciones que median en la adaptación de las familias a los cambios contextuales y culturales podemos señalar:

La composición de la familia; tanto las familias monoparentales encabezadas por la madre, como las familias numerosas, fueron las que mostraron mayores dificultades en el establecimiento de rutinas cotidianas y prácticas educativas que les permitieran acompañar afectiva y normativamente a sus hijos en la vida doméstica, así como en sus actividades escolares y extraescolares. Dichas madres no diferían de las demás participantes en valores educativos, pero se veían afectadas por condiciones económicas precarias y la falta de otro adulto que apoye y comparta las tareas domésticas y educativas.

Las redes sociales con que cuentan. Contar con otras figuras adultas -el padre o el compañero de la madre, parientes femeninas- con quienes la madre pudiera compartir el cuidado y educación de sus hijos e hijas; contar con una escuela con dinámicas inclusivas, con cuyos profesionales se pudieran establecer relaciones de mutuo respeto y reconocimiento; contar con espacios educativos, en horario extraescolar; contar con instituciones de apoyo al desarrollo personal, familiar y profesional, así como con una red de amistades de sexo femenino. Todo ello contribuía a la organización cotidiana de las familias y al afrontamiento de diferentes retos educativos, a medida que sus hijos crecían en la sociedad de destino.

La escolarización e inserción laboral de los padres. Las figuras parentales con mayores niveles educativos y posibilidades de inserción laboral y económica mostraban mayor tendencia a flexibilizar algunas de sus prácticas, sin sentir que esto menoscabara los valores en que fundaban la socialización de sus hijos e hijas; y a negociar con estos/as. Una situación diferente mostraban aquellas figuras parentales del grupo de participantes, con los niveles educativos más bajos y mayores dificultades para lograr una estabilidad laboral y económica, quienes persistían en mantener los valores y prácticas exigidos para sostener la tradición cultural de sus sociedades de origen. De acuerdo con Hedegaard (2005, 2011), estos adultos se basaban, para educar a sus hijos, en las imágenes estáticas de dicha sociedad, antes de emigrar y en una comunicación y participación débiles en el contexto escolar y extraescolar. Mostraban mayores discrepancias en sus relaciones interculturales y una menor comprensión de los retos que enfrentaban sus hijos e hijas.

Si bien a simple vista pareciera que las figuras parentales de las familias inmigradas latinoamericanas, se dedicaran solo a trabajar, y "que sus hijos están a la deriva", a través de sus relatos pudimos conocer que cuentan con una "brújula" que les indica a dónde quieren que lleguen sus hijos e hijas en el futuro; así como con unas prácticas y estrategias que transforman los bagajes que traen de los países de origen, al incorporar aquellos elementos y condiciones que encuentran favorables en la sociedad de destino y que implican un cambio cultural. Conocer sus expectativas y metas respecto al desarrollo de sus hijos e hijas, sus valores, sus prácticas, los obstáculos relacionados con la falta de redes sociales de apoyo y con la gestión del tiempo, podría contribuir a favorecer la inserción escolar y social de sus hijos e hijas, y a prevenir o desbloquear situaciones en las que estas familias se pueden ver atrapadas.

*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

Lista de referencias

Ajuntament de Barcelona (2012). *Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona. Departamentd'Estadistica.* Recuperado de: www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest12/pobest12.pdf

Alcalde-Campos, R. & Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 229-243. Doi:10.11600/1692715x.11115040712*

Andreouli, E. (2013). Identity and acculturation: the case of naturalised citizens in Britain. *Culture and Psychology, 19 (2), pp. 165-183.*

Ayuso, A. & Pinyol, G. (eds.) (2010). *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación.* Madrid: Fundación Cidob.

Carrasco, S. (coord.) (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Proceso y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana.* Barcelona: ICE-UAB, Síntesis.

Delgado-Gaitán, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perpective. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking (eds.) *Cross-cultural roots of minority child development,* (pp. 55-86). Hillsdale: Erlbaum.

Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura & Educación, 24 (2), pp. 137-148.*

Falicov, C. J. (2007). El trabajo con inmigrantes transnacionales: expandiendo significados de familia, comunidad y cultura. En H. M. García (coord.) *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto.* México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación, 345, pp. 111-132.*

Greenfield, P. M. & Cocking, R. (eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development.* Hillsdale: Erlbaum.

Greenfield, P. M., Raeff, C. & Quiroz, B. (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies, 23, pp. 115-125.*

Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology, 11 (2), pp. 187-205.* Doi: 10.1177/1354067X05052351

Hedegaard, M. (2011). A cultural-historical approach to children's development of multiple cultural identities. En M. Kontopodis, C. Wulf & B. Fichtner (eds.) *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectivas,* (pp.117-133). London: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-0243-1_8

Henao, C. (2008). *Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Juang, L. & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence, 33 (3), pp. 347-354.* Doi:10.1016/j.adolescence.2009.11.008

Kadianaki, I. (2010). Commentary: Making Sense of Immigrant Identity Dialogues. *Culture Psychology, 16 (3), pp. 437-448.* Doi: 10.1177/1354067X10361402.

Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación, 24 (2), pp. 149-162.* Doi:10.1174/113564012804932119

Levitt, P. (2007). Els reptes socioeducatius de les segones generacions d´immigrants des d´una perspectiva transnacional. *Debats d´educació, 8, pp. 14-23.*

López-Montaño. L. M. & Loaiza-Orozco, M. L. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 603-615, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14141090315

y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 837-886.*

Micolta, A. (2007). Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 5 (1), pp. 13-25.*

Patiño, A. (2007). Extraños en las aulas. En L. Martín-Rojo (ed.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe,* (pp. 181-215). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pedone, C. (2006). *De l´Equador a Catalunya: El paper de la familia i les xarxes migratòries.* Barcelona: Mediterrània.

Pedone, C. & Gil-Araújo, S. (eds.) (2013). *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante latinoamericana en Cataluña*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

Portes, A., Fernández-Kelly, P. & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies, 28 (6), pp. 1000-1040.*

Reese, L. (2002). Parental Strategies in Contrasting Cultural Settings: Families in Mexico and "El Norte". *Anthropology & Education Quarterly, 33 (1), pp. 30-59.*

Sluzky, C. E. (1989). Network disruption and network reconstruction in the process of migration/relocation. *The Bulletin, Journal of Berkshire Medical Center, 2 (3), pp. 2-4.*

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración.* Madrid: Morata.

Tenorio, M. C. (2012). Traditional and contemporary mothering in coexistent worlds. Theories, practices and cultural realities. En A. C. Bastos, K. Uriko & J. Valsiner (eds.) *Cultural Dynamics of Women's Lives,* (p.p. 31-58). Charlotte: IAP.

Zapata-Martínez, A. (2009). Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 1749-1769.*

Referencia para citar este artículo: Gonzálvez-Torralbo, H. (2016). *Historia de una pregunta:* consideraciones teórico-metodológicas para el análisis del género y el parentesco en la migración transnacional colombiana. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 617-629.

Historia de una pregunta: consideraciones teórico-metodológicas para el análisis del género y el parentesco en la migración transnacional colombiana*

Herminia Gonzálvez-Torralbo**
Directora del Centro de Investigaciones Socioculturales de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Artículo recibido en febrero 20 de 2015; artículo aceptado en mayo 11 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *El objetivo del presente artículo consiste en mostrar las reflexiones que acompañan la construcción de una pregunta de investigación para una tesis doctoral desde la antropología feminista. En concreto, el interés radica en visibilizar cómo el diálogo entre la teoría y la etnografía multisituada sobre la organización social de los cuidados transnacionales en la migración entre España y Colombia impacta y transforma la pregunta de investigación. Como resultado de esta conversación entre teoría antropológica y práctica etnográfica se muestra, por un lado, que los cambios que sufre una pregunta son inherentes a una investigación etnográfica, longitudinal y enmarcada en un escenario de movilidad transnacional, y por otro lado, que la producción científica sobre migraciones todavía tiene muchos retos pendientes por asumir.*

Palabras Clave: género, parentesco, migración, Colombia, España, cuidados **(**Thesaurus feminista).

History of a question: theoretical-methodological considerations regarding gender and kinship in colombian transnational migration

• ***Abstract (descriptive):*** *The aim of this paper is to show the reflections that accompany the construction of a research question from the perspective of feminist anthropology. Specifically, our interest lies in shedding light on how the dialogue between theory and the multi-sited ethnography about the social organization of transnational care in migration between Spain and Colombia affects and transforms the research question. As a result of this conversation between theory and practice we show, on the one hand, that the changes undergone by a question are inherent to a longitudinal ethnographic investigation, framed in a scenario of transnational mobility, and on the other hand, that the scientific production on migration still has to face many pending challenges.*

Key words: gender, kinship, migration, Colombia, Spain, care (feminist thesaurus).

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** (área de conocimiento Sociología y subárea de Antropología) se basa en la tesis doctoral realizada por la autora titulada "Migración colombiana, género y parentesco: La organización social de los cuidados" defendida en octubre de 2010, y la cual fue dirigida por la Dra. Carmen Gregorio Gil. Esta tesis se inició en diciembre de 2003 y finalizó en diciembre de 2010.

** Antropóloga feminista, Máster en Migración, Refugio y Relaciones Internacionales (Universidad Autónoma de Madrid). Doctora en Antropología social y diversidad cultural por la Universidad de Granada (España). Directora del Centro de Investigaciones Socioculturales de la Universidad Alberto Hurtado, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: herminiagonzalvez@gmail.com

*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

História de uma pergunta: considerações teóricas e metodológicas sobre o gênero e parentesco na migração transnacional colombiana

• ***Resumo (descritivo):*** *O objetivo deste artigo é mostrar as reflexões que acompanham a construção de um problema de pesquisa para uma tese de doutorado a partir da antropologia feminista. Especificamente, o interesse reside em tornar visível a forma como o diálogo entre teoria e etnografia sobre a organização social dos cuidados transnacionais na migração entre Espanha e Colômbia impacta e transforma o problema de pesquisa. Como resultado dessa relação entre teoria antropológica e prática etnográfica se apresenta, por um lado, que as mudanças pelos quais o problema de pesquisa passa são inerentes a uma pesquisa etnográfica, longitudinal e enquadrada em um contexto de mobilidade transnacional e, por outro lado, que a produção científica sobre migração ainda tem muitos desafios para enfrentar.*

Palavras-chave: gênero, parentesco, migração, Colômbia, Espanha, cuidados (Thesaurus feminista).

1. Introducción

Como se ha podido comprobar en el transcurso de las últimas décadas, la migración ha sido un área de estudio muy importante para la investigación contemporánea (antropología, historia, sociología, etc.) sobre género, y también sobre familia y parentesco. Esto ha quedado reflejado no sólo en la "avalancha" de estudios que en múltiples contextos académicos se han ido generando desde los años 70 hasta la actualidad, sino también a partir de la emergencia de conceptos que refieren a "nuevas" realidades sobre la "familia transnacional" o el "parentesco transnacional", entre ellos, "maternidad transnacional", "paternidad transnacional" o "conyugalidad transnacional".

A este escenario mencionado respecto de la producción teórica sobre género, familia y parentesco en la migración, me acerco a partir del diálogo que mantengo con la etnografía sobre la organización social de los cuidados transnacionales en la migración colombiana entre España y Colombia[1] (Gonzálvez-Torralbo, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013). Producto de esta conversación voy a ir mostrando algunas preguntas y/o reflexiones que me he ido planteando respecto de esta producción científica, algunas de ellas como consecuencia de conversaciones con antropólogas (Rivas & Gonzálvez-Torralbo, 2009, Rivas & Gonzálvez-Torralbo, 2011, Gregorio & Gonzálvez-Torralbo, 2012), que me han acompañado en este camino.

A partir de este trayecto señalo cómo en el análisis de la migración colombiana (interna, internacional o transnacional), el género, y posteriormente, el parentesco, han sido categorías olvidadas. Estas categorías en el mejor de los casos han ocupado el papel de actores secundarios, a diferencia de la clase social o la etnia que han sido categorías visibilizadas desde los enfoques teóricos utilizados durante la década de los 80 y los 90 (teoría de la modernización y teoría de la dependencia). En esta misma línea de indagación muestro cómo la perspectiva de género[2] ha estado ausente en el análisis de la migración colombiana, desconociendo que la migración implica unas experiencias distintas

1 En concreto, entre las ciudades de Bello (Colombia) y Elche y Madrid (España).

2 La perspectiva de género es una construcción teórica que sirve de entorno de referencia a algunas de las más importantes problemáticas que atañen a las sociedades, familias y personas como por ejemplo, la sexualidad, la salud, la educación, el trabajo, así como también las migraciones. En tanto enfoque o perspectiva se entiende como una forma de decodificar el significado que las culturas y la sociedad otorgan a la diferencia de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana (Lamas, 2003, p. 330). En concreto, desde la antropología "la definición de género o de perspectiva de género alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual" (Lamas, 2003, p. 332).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 617-629, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

para hombres y mujeres colombianos, donde las relaciones de poder juegan un papel fundamental con respecto a las relaciones sociales que se mantienen, reproducen o crean a partir de su vínculo con la migración. Por último destaco que la atención dada al *parentesco* principalmente desde la consideración de la *familia* o la *red de parentesco* como unidades de análisis, pero su desatención como un eje de diferenciación social, ha ralentizado el estudio de las relaciones de parentesco como relaciones de poder y desigualdad que se suceden al interior del campo migratorio (familias, comunidades, entre otras unidades de análisis).

2. El género en la migración: el inicio de una pregunta

Con relación a la categoría género, aunque no desconocemos que existen trabajos que han visibilizado a las mujeres en la migración desde las teorías migratorias, este ha sido un esfuerzo realizado en gran parte por la teoría feminista en conversación con estas teorías, el cual, en un inicio estuvo orientado a visibilizar a las mujeres en los procesos migratorios (madres, hermanas, abuelas). Las mujeres pasaron de ocupar un papel supuestamente inactivo e invisible en la migración a uno cada vez más visible desde cuyos trabajos se les otorgó el protagonismo que merecían[3].

En general, si miramos las tres últimas décadas, la producción sobre género y migración[4] en el conjunto de las Ciencias Sociales es inmensa. En particular, en los estudios sobre migración procedentes de la sociología, la antropología o la historia, ha sido muy importante la incorporación del género -y la perspectiva de género-. Esto es así porque la perspectiva de género ha permitido mostrar que la migración afecta de forma diferenciada a hombres y mujeres, y también porque este enfoque ha contribuido a restituir la agencia de las mujeres en tanto ciudadanas del mundo que atraviesan fronteras liderando proyectos migratorios (Gregorio, 2011). La pregunta predominante en ellos ha estado relacionada con el cambio social: con la migración se producen cambios -transformaciones o permanencias- en las relaciones de género (Tapia, 2009, Rivas & Gonzálvez-Torralbo, 2009, Gonzálvez-Torralbo, 2012, Gregorio, 2002, 2006, 2008, 2011) producto del paso de un sistema de género, el de la sociedad de origen, a otro, el de la sociedad de destino, al que se le atribuye el potencial transformador en las mujeres -lo que Gregorio ha llamado el enfoque de "los sistemas duales de género" (2011, p. 55).

Específicamente, con respecto a la consideración del género en los estudios sobre migración colombiana sabemos que no fue hasta los años 90, principalmente hasta comienzos del S.XXI que este comenzó a cobrar mayor protagonismo. Durante los 70 y 80, las mujeres colombianas -y posteriormente el género- fueron consideradas para el análisis de la migración rural urbana, entendida, por un lado, como un proceso de liberación al migrar del campo a la ciudad y abandonar la sociedad tradicional rural (Schultz, 1971, Whiteford, 1978, Brydon & Chant, 1989), y por otro lado, como un proceso social donde la migración situaba a las mujeres en un lugar de menor valoración social por parte de su entorno (Castro, 1986, Chaney, 1976).

En el caso concreto de mi etnografía, la primera pregunta que me hice al iniciar el trabajo de campo estuvo relacionada con el *cambio social* que menciono, la cual quedó reflejada de la siguiente forma: "¿Cuáles son las transformaciones y permanencias que hombres y mujeres perciben en sus relaciones de género, en tanto relaciones de poder, y cómo observan que esas transformaciones y permanencias influyen en sus relaciones familiares, para el caso de la migración de colombianos/as entre

3 Para conocer con mayor detalle cómo las mujeres, y posteriormente, el género, han aparecido en los diferentes enfoques teóricos en el estudio de las migraciones consultar los trabajos de Gregorio (1997, 1998) y Gonzálvez-Torralbo (2007).

4 La literatura sobre las mujeres en la migración creció rápidamente desde los años 80, particularmente desde la historia (Gabaccia, 1992), la sociología (Pedraza, 1991, Kofman, 2004) y, sobre todo, desde la antropología (Brettel & de Berjois, 1992, Pessar, 1999, Biujs, 1996, Mahler & Pessar, 2001, Gregorio, 1998), ésta última, disciplina vanguardista a la hora de teorizar sobre el significado del género en la migración (Gregorio, 1998, Ramírez , 1998, Herranz, 1997). Estos estudios pudieron mostrar que el género era una categoría que influía en la decisión de migrar -cómo, cuándo y quién- así como también en los procesos de asentamiento en la sociedad receptora. Muchos de los trabajos que se centraron en el análisis de la mujer como sujeto migrante fueron realizados por mujeres feministas, en gran parte antropólogas. Estos estudios fueron clave, pero algunos de ellos sólo tuvieron en cuenta la experiencia femenina estableciendo la ecuación de género con sólo mujer (Gulati, 1993, Phizacklea, 1982, 1983), no obstante, para algunas de estas investigadoras esta ecuación fue una opción en el momento de realizar su etnografía (Morokvasic, 1984, Parreñas, 2001).

*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

Bello y Elche?" (Gonzálvez-Torralbo, 2010, p. 35). La pregunta estaba dada por el hecho de que las mujeres inmigrantes colombianas que conocí en esta primera fase del trabajo de campo[5] en la ciudad de Elche[6], eran mujeres emprendedoras sobre las cuales recaía el trabajo doméstico casi en su totalidad, tanto dentro como fuera del hogar -como trabajo de cuidado remunerado-. Además, el trabajo remunerado que desempeñaban las mujeres se relacionaba con una mayor estabilidad (servicio doméstico, hostelería) en comparación con el trabajo remunerado realizado por los hombres -sus esposos, e hijos- orientado hacia el calzado o la construcción, el cual se caracterizaba por la temporalidad y la inestabilidad. En relación con esto, no era difícil darse cuenta del peso que recaía sobre ellas, no sólo en cuanto a la provisión económica del hogar, en muchos casos un hogar que se configuraba también como transnacional, sino también en cuanto a la gestión del cuidado de sus hijos/as y su pareja.

En este primer momento, mi inquietud estuvo dada por el hecho de comprobar si las prácticas sociales (provisión económica, trabajo de cuidado, etc.) que observaba en las mujeres migrantes colombianas, conducían a relaciones más igualitarias al interior de la familia, y si éstas se mantenían realmente en el tiempo. Sin embargo, a partir de esta indagación pude darme cuenta que la responsabilidad de estas mujeres como madres, pero también como hermanas o hijas, ocupaba un lugar central para ellas, así como también para los demás miembros de su familia y redes de parentesco, a través de cuyos vínculos intercambiaban bienes, afectos y cuidados (Gonzálvez-Torralbo, 2010, 2012, Gregorio & Gonzálvez-Torralbo, 2012). Esta centralidad de las relaciones de parentesco fue cobrando cada vez mayor importancia en mi trabajo. Producto de ello, el análisis se hizo más complejo, ya que iba más allá de indagar si había cambios o no en las relaciones de género en la sociedad de destino; también era importante lo que sucedía en la sociedad de origen. En consecuencia, viajé a Colombia con el propósito de comprender el marco cultural del cual procedían los migrantes, es decir, las familias paisas -bellanitas-, y también conocer a aquellas personas con las cuales mantenían el vínculo familiar, es decir, aquellas que eran importantes para estas familias pero que se encontraban en origen. Llegué a Bello un 24 de enero de 2006, junto con Lucía, madre y esposa en la *Familia Pérez* -la familia clave en mi tesis doctoral[7].

Mapa 1: *Municipio de Bello y comunas.*

Mapa 2: *Alicante (provincia) y Elche.*

5 Estos trabajos centrados en el cambio social recogen una multiplicidad de respuestas las cuales muestran, por un lado, cómo el acceso a la provisión económica en la sociedad de destino conduce hacia relaciones más igualitarias, o por el contrario, cómo debido a la dependencia simbólica de las mujeres con relación al hombre se mantienen relaciones jerárquicas y de carácter subordinado a pesar de permanecer en un nuevo contexto (Gregorio, 2011).

6 Los inicios de este trabajo se remontan al mes de agosto de 2003, cuando conviví con una familia colombiana en la ciudad de Elche la cual me facilitó contactar con otras familias colombianas de esta misma ciudad. Con Lucía, la informante clave de esta familia inicié mi primer viaje a Colombia tres años después.
En concreto, la primera estancia en Colombia tuvo una duración de 6 meses a contar desde el mes de enero de 2006, la segunda fue de dos meses, junio y julio de 2007 y la tercera durante el mes de mayo de 2008.

7 En Bello (Colombia), no sólo conocí a los familiares de la *familia Pérez* con la que había convivido en Elche sino también a los miembros de las demás familias con las que también me relacioné en España.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 617-629, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

Durante mi trabajo de campo en Bello y Medellín -Colombia- conviviendo con las familias migrantes, me siguió llamando la atención el trabajo de las mujeres de "estar pendiente" de todo, de la casa, la comida, los familiares que estaban en Bello y Medellín, y aquellos que permanecían en Elche -España-, en definitiva, el *trabajo de cuidado* local, y transnacional con relación a su entorno. Un trabajo de cuidado que ellas realizaban a tiempo completo tanto a un lado, como a otro lado de las fronteras. Cada vez era más evidente la existencia de estas redes de intercambio de bienes, trabajos, cuidados y afectos entre mujeres emparentadas entre sí, lo cual mostraba claramente no sólo la centralidad del género, sino también del parentesco, en la producción de la migración colombiana, garantizando la reproducción social de la vida familiar a ambos lados del Atlántico (Gregorio, 1997, 1998, Gonzálvez-Torralbo, 2010). Producto de esto, incorporé la dimensión de parentesco al género, de forma tal que la pregunta de investigación quedó de la siguiente forma: "¿Cuáles son las transformaciones y permanencias que migrantes y no migrantes perciben en sus relaciones de género y parentesco para el caso de la migración colombiana entre Bello/Medellín y Elche en el periodo 1999-2008?" (Gonzálvez-Torralbo, 2010, p. 39). En consecuencia, mis unidades de análisis fueron las familias vinculadas a la migración, puesto que lo transnacional se consideró como una situación o condición en la que se encuentran las familias en determinados momentos de su proceso migratorio, y también, sus redes sociales de parentesco. Esto coincidió a su vez, con el auge en la literatura migratoria de la "familia transnacional" y del vínculo de la "maternidad transnacional" producto de la incorporación del transnacionalismo en el análisis del fenómeno migratorio.

3. El género y el parentesco en la migración transnacional: una pregunta que se consolida

Hacia el final de siglo XX, el transnacionalismo como nuevo enfoque teórico proporcionó renovadas herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de la migración, a partir del cual se entendía que los migrantes asumían actividades regulares que conectaban sus lugares de origen y destino integrándose en "campos transnacionales" de acción (Basch, Glick-Schiller & Szanton-Blanc, 1994). Vinculado con estas relaciones y prácticas conectadas, uno de los puntos de inflexión que se estableció como elemento clave en el análisis de la migración transnacional fue la premisa que señaló que "los procesos y las relaciones de familia, entre las personas definidas como parientes, constituye el fundamento inicial para el resto de las relaciones sociales transnacionales" (Basch, Glick-Schiller & Szanton-Blanc, 1994, p. 238). Unos años después, Ariza matizó este supuesto señalando que "mediante sus jerarquías y vínculos de lealtad característicos, el sistema de parentesco permite que la familia (y todas las relaciones comprendidas en el vínculo consanguíneo), constituya el primer modo de organización con el que los migrantes cuentan para responder como grupo, colectivamente, a las restricciones y exigencias impuestas por el nuevo entorno de residencia" (2002, p. 62). Esta premisa ha servido como inspiración para investigaciones que enmarcadas dentro del paradigma transnacional han puesto de relieve los vínculos familiares y de parentesco que se dan entre aquellos miembros separados por fronteras nacionales. Pero de la misma forma que sucedió en el pasado, también en el estudio de las prácticas sociales transnacionales se tuvo que intencionar la visibilización de las mujeres migrantes, la cual adquirió mayor presencia y protagonismo, de nuevo a partir de la vinculación de la mujer con el espacio de los afectos, la reproducción y la emoción.

Nos encontramos que a partir del vínculo de la maternidad transnacional se ha podido mostrar la agencia de las mujeres migrantes en tanto constructoras y mantenedoras de redes transnacionales (Gregorio, 2011). Esto se ha logrado, examinando aquellos aspectos que no son cuantificables en el análisis de la migración, a saber, los afectos o los cuidados[8], por mencionar algunos. Elementos importantes a la hora de mantener y producir vida transnacional,

8 Todo aquello que no es cuantificable en términos monetarios en la reproducción de vida transnacional pasará a considerarse "remesas sociales" (Levitt, 1998).

*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

pero sobre los cuales se ejerce una doble lectura, por un lado, las mujeres son requeridas como inmigrantes en tanto que proveedoras de recursos materiales, y por otro lado, son culpabilizadas por haber "abandonado" sus hogares y comunidades, entre ellos, a sus hijos/as, y en consecuencia, por haber descuidado a su parentela. En relación con ello, Gregorio y Gonzálvez-Torralbo (2012) han reflexionado sobre cómo a partir del uso del concepto de la "maternidad transnacional" se produce cierta naturalización científica al dar por hecho el vínculo "natural" entre las mujeres y la maternidad y entre la maternidad biológica y supuestos sentimientos maternales instintivos.

Asimismo, Juliano y Provansal han advertido que el estudio de las mujeres migrantes se ha realizado sin tener "un conocimiento vivenciado de sus contextos de origen, siendo las narraciones que elaboran frente a la investigadora el único substrato sobre el cual fundan sus interpretaciones. Al segmentar una trayectoria migratoria en subcampos y al limitarse a la situación presente, se anula la dinámica en la base misma del hecho migratorio y se da una visión estática y falseada de su posición en el ámbito de destino" (2008, p. 344.). En este sentido, la etnografía multisituada (Marcus, 1995) ha cobrado un gran protagonismo ya que ha permitido un conocimiento situado de la dinámica familiar local a la par que transnacional, además, de contribuir a conocer ejemplos reales respecto de este vínculo maternal transnacional, como también respecto de otras relaciones de parentesco transnacionales.

Unido a lo anterior, también existen trabajos desde el campo de los estudios de la familia y parentesco (Mason, 1999, 2004) desde donde se ha profundizado en el análisis del mantenimiento de los vínculos familiares entre personas separadas geográficamente, pero cuya distancia, al no superar los límites del Estado Nación, no han sido considerados como relevantes. Esto ha sido así, porque las fronteras geográficas también han delimitado el campo de indagación. En efecto, existe "un trabajo de engarce de marcado carácter unidireccional (…) desde el campo de las migraciones hacia el campo de la familia, obviando la retroalimentación que se puede dar entre ellos" (Rivas, Gonzálvez-Torralbo & Gómez 2009, p. 28). En relación con esto, la pregunta sería: ¿Superar la distancia geográfica que va más allá de las fronteras del Estado-Nación (enviando remesas económicas, realizando llamadas telefónicas, etc.) es aquello que permite explicar porqué se mantiene ese sentimiento de unidad y pertenencia en las familias transnacionales o existen otros factores relacionados con la institución familiar que amplían la comprensión de esta continuidad de los vínculos de parentesco? Si es así, ¿no existen otros campos teóricos (antropología de la familia y el parentesco) que deberían ser incorporados en el análisis de la migración transnacional?

Con relación al contexto colombiano sabemos que las primeras investigaciones sobre migración transnacional, vinieron de la mano de los trabajos de Guarnizo (1997) y Guarnizo y Díaz (1999). Un nuevo enfoque que iniciaba su andadura en el campo de la migración colombiana hacia Estados Unidos, y posteriormente hacia Europa. Igualmente, con el comienzo del nuevo siglo se iniciaron investigaciones sobre migración colombiana en España y en Colombia, -y continuaron en EE. UU. Todo ello en un momento en el que se produjo la segunda ola migratoria de colombianos hacia el exterior. Aumentó el protagonismo de España como destino migratorio y el paradigma transnacional se convirtió en el marco teórico explicativo protagonista de los flujos migratorios de colombianos hacia los Estados Unidos, ocupando un lugar importante también en la producción sobre migración entre España y Colombia. Un paradigma cuya perspectiva de análisis debía su novedad al hecho de convertirse en un nuevo enfoque teórico y metodológico[9] que concedía un gran protagonismo a las redes y a los vínculos transnacionales.

Desde *España*, las investigaciones sobre inmigración colombiana a finales de 1990 y comienzos del año 2000 fueron muy escasas

9 Martinello y Lafleur señalan que todavía se mantiene abierta la pregunta que plantea si el transnacionalismo es un concepto, una teoría, un campo, un enfoque o una disciplina. No obstante, según los autores, definir transnacionalismo como una perspectiva o concepto científico es la elección apropiada (2008, p. 648). Esta es la opción que se toma para este trabajo.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 617-629, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

(Restrepo, 2006). Sin embargo, a partir del 2003 y el 2004 se produjo una proliferación de las mismas (Aparicio & Giménez, 2003, Díez, 2006, Garay & Medina, 2007, Gonzálvez-Torralbo, 2006, 2007, Grisales del Río, 2007), que fue producto del aumento del interés relacionado con la mayor presencia del colectivo colombiano en España a partir del año 2000 que es justo cuando comienza a duplicar su tamaño de año en año (Díez, 2006). En cuanto a los antecedentes más directos respecto de la migración colombiana hacia España, también se encontraron los trabajos sobre la migración de colombianos hacia Europa, más reciente que la que se dirigía a Estados Unidos (Guarnizo, 2003, 2006, 2008). También, se realizaron investigaciones que inauguraron el estudio sobre la migración transnacional colombiana hacia Europa del Norte (Inglaterra, Dinamarca y Países Bajos) y Europa del Sur (España e Italia). Como ejemplo de ello, los trabajos de Sorensen y Guarnizo (2007) quienes examinan las prácticas transnacionales de migrantes colombianos y dominicanos en Europa y sus efectos sobre el desarrollo. En este trabajo se señaló que "los cambios de las divisiones de labores entre los géneros, en Europa como en los países de origen de los inmigrantes, podría desempeñar un papel mucho más decisivo en la aparición de la vida familiar transnacional de lo que hasta ahora se reconoce…", esto, a su vez conllevaba "la necesidad extrema de reconstituir la ideología de género y parentesco (basada en la realidad) y la política familiar (basada en las necesidades transnacionales que van apareciendo) tanto en países emisores como en países receptores" (Sorensen & Guarnizo, 2007, p. 24). Este trabajo fue el primer apunte relevante sobre la importancia de analizar la ideología de género y parentesco en el caso de las familias colombianas en un contexto migratorio, llamado transnacional, entre España y Colombia.

Posteriormente, en 2008 se realizó la investigación de Rivas y Gonzálvez-Torralbo (2009) sobre familias transnacionales colombianas. En la misma se indagó por el impacto de las remesas económicas en las relaciones de género y parentesco al interior de las familias migrantes transnacionales poniendo en práctica una metodología basada en una etnografía multisituada que posteriormente se continuó en trabajos realizados desde la academia colombiana, entre ellos, el trabajo de Puyana, Motoa y Viviel (2009). También fueron relevantes los trabajos de Medina (2010) cuyo énfasis se centró en el vínculo materno-filial, el cual acentuó el cuidado ejercido por los miembros femeninos de la familia (madre, tías y abuela).

En relación con mi etnografía, y después del protagonismo adquirido por el paradigma transnacional, me centré, desde una perspectiva feminista, en aquellas prácticas sociales cruciales en la sostenibilidad de la vida, *las prácticas de cuidar y ser cuidado* puesto que me permitían analizar cómo era ese "estar pendiente" de todos/as por parte de las mujeres colombianas, pero en esta ocasión, también desde las posiciones de género y parentesco en hombres y mujeres al interior de las familias. La perspectiva feminista que apliqué fue aquella que se detenía en el examen de las desigualdades de género y parentesco, las cuales se encuentran imbricadas en determinadas esferas de la sociedad (público/privado, producción/reproducción, etc.) y asignadas de forma dicotómica a hombres y mujeres, en detrimento casi siempre de las últimas. De esta forma, el objeto de estudio de mi trabajo consistió en analizar la organización social de los cuidados siguiendo la propuesta de Gregorio (2009, 2011) es decir, quién hace qué, cómo y porqué, para el caso de las familias colombianas vinculadas a la migración. En concreto, se buscaba examinar las prácticas de cuidar y ser cuidado que habían permitido a la población migrante mantener -o no- los lazos de género y parentesco con sus familiares considerando el esfuerzo que suponía para sus miembros reproducir las circunstancias cotidianas a ambos lados del Atlántico.

Todas estas cuestiones que he anunciado concluyeron en una única pregunta de investigación, la cual, siempre estuvo alimentada por el trabajo de campo que realicé con familias colombianas en Colombia y en España: "¿Cuáles son las transformaciones y permanencias que migrantes y no migrantes perciben en sus relaciones de género y parentesco a partir del análisis del análisis de la organización social de

*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

los cuidados en la migración de colombianos/as entre Bello/Medellín y Elche/Madrid en el periodo comprendido entre 1999-2008?" (Gonzálvez-Torralbo, 2010, p. 333).

Para ello hice trabajo de campo entre Colombia y España durante varios años consecutivos donde pude reconstruir la vida de seis familias a ambos lados del Atlántico a partir de los cuidados, en tanto prácticas sociales sobre las que se soportan, en gran medida, las relaciones de poder de género y parentesco (Gonzálvez-Torralbo, 2010, 2013). Para la realización del trabajo de campo lleve a cabo tres estancias en Colombia, sin las cuales, esta tesis no podría haber concluido ni estas preguntas se podrían haber construido como tales. En concreto, la primera estancia en Colombia, mencionada más arriba, tuvo una duración de 6 meses a contar desde el mes de enero de 2006, la segunda fue de dos meses, junio y julio de 2007 y la tercera durante el mes de mayo de 2008. Sin embargo, los inicios de este trabajo se remontan al mes de agosto de 2003, cuando conviví con una familia colombiana en la ciudad de Elche la cual me facilitó contactar con otras familias colombianas de esta misma ciudad. Con Lucía, la informante clave de esta familia inicié mi primer viaje a Colombia tres años después. Sin duda, una bonita e inolvidable travesía.

4. El parentesco generizado en la migración transnacional: Desafíos y preguntas por construir.

A partir del recorrido he realizado para situar mi pregunta de investigación, aquella relacionada con mi tesis doctoral, he mostrado las influencias que se derivan de los contextos académicos de producción de conocimiento sobre migración, y en consecuencia, de los paradigmas teóricos sobresalientes. Aunque son muchos los trabajos que analizan relaciones sociales transnacionales en la migración mostrando las particularidades de estas relaciones desde análisis contextualizados y marcos teóricos concretos (Rodríguez, 2014), no cabe duda que la antropología feminista, siempre ha dado un paso más, en cuanto a problematizar políticamente las migraciones, visibilizando el lugar de las mujeres (madres, abuelas y tías) en la migración como actoras y constructoras de ciudadanía.

En primer lugar, y como se ha podido comprobar en gran parte de la literatura actualizada sobre migración transnacional, los cuidados tanto materiales (remesas económicas) como inmateriales (remesas sociales, afectos, etc.), forman parte de esas prácticas sociales que soportan, de forma predominante, las relaciones sociales transnacionales entre personas consideradas como parientes. En este escenario de conectividad transnacional muchas personas se "benefician" de estos cuidados, y aunque se da por hecho la familiaridad de estos vínculos, no siempre son sólo los parientes biológicos quienes se favorecen de esta transnacionalidad (vecinos, amigos y parientes lejanos). Ante este escenario, otra pregunta que nos hacemos es: ¿Por qué para hablar de familia transnacional se recurre a la supuesta obviedad de la "consanguinidad" como elemento fundamental de la relación familiar transnacional? Como posible respuesta, se señala lo mencionado por Rivas: "la transnacionalización de las familias han ido generando nuevas modalidades de emparentamiento que están despojando a la biología de su carácter simbólico en la construcción del parentesco, al cuestionarla como base "natural" y factor único en la creación del mismo" (2009, p. 13). En consecuencia, el *primer desafío* que propongo para la investigación feminista sobre migración y género se relaciona con cómo la distancia geográfica genera cierta tensión o comunión entre la biología y la elección en la gestión de las relaciones de parentesco desde la distancia, dicotomía (elección/biología) que se considera no sólo en términos excluyentes sino también en modalidad de coexistencia. Un ejemplo de esta relación entre lo biológico y la elección lo encontramos en el ejercicio del cuidado en la maternidad transnacional, donde observamos, cómo algunas mujeres, después de más de veinte años y después de parir en España y llevar a sus hijas a República Dominicana, no han considerado traerlas de nuevo a España porque han valorado su independencia así como también el bienestar que les podía aportar a sus hijos el medio rural y los cuidados de las abuelas (Gregorio & Gonzálvez-Torralbo, 2012,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 617-629, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

p. 53). En relación con ello nos preguntamos: "¿no es el mantenimiento del vínculo transnacional también una consecuencia de la elección personal, y no sólo de la obligación y el deber ser que se le presupone a la relación biológica materno-filial? En este caso, superar la distancia no es el elemento constitutivo de la preexistencia de la familia transnacional, sino también, el deseo de mantenerla" (Gonzálvez-Torralbo, 2014).

En segundo lugar, y a partir de la producción científica sobre migración transnacional hemos podido observar que la inclusión del enfoque de género en el paradigma transnacional implicó sacar a la luz dos categorías fundamentales, por una parte, el trabajo de parentesco (Di Leonardo, 1987, Gonzálvez-Torralbo, 2010, 2013, Gregorio & Gonzálvez-Torralbo, 2012), y por otro parte, el trabajo de cuidado (Acosta, 2013). La definición original de trabajo de parentesco y la más utilizada procede de Micaela di Leonardo, la cual se define como "la concepción, el mantenimiento y las celebraciones rituales a través de los lazos de parentesco dentro del grupo doméstico, incluyendo visitas, cartas, llamadas telefónicas, regalos y tarjetas recordatorias; la organización de las reuniones por vacaciones (…)" (1987, p. 442). En concreto, las mujeres con relación a las redes sociales han sido representadas como las encargadas del parentesco (Wetherell, Plakans & Wellman, 1994, p. 649) o como las que desempeñan ese trabajo de parentesco (Di Leonardo, 1987). El trabajo de parentesco es una categoría de análisis muy útil puesto que visibiliza prácticas culturalmente asignadas a las mujeres en función del género y el parentesco, pero a su vez también, visibiliza a los hombres, niños/as, y demás personas que también las realizan. En palabras de di Leonardo este concepto sirve para revelar el trabajo que se encuentra incrustado en lo que se concibe culturalmente como amor, facilitando la deconstrucción de la dicotomía interés personal/altruismo y visibilizando la conexión que existe entre la vida doméstica y el trabajo de las mujeres (1987, p. 451).

En relación con lo anterior, observamos que en la medida que se profundiza cada vez más en las prácticas de cuidar y ser cuidado para el caso de las familias y las redes sociales vinculadas a la migración, se visibilizan aspectos que no están relacionados únicamente con las prácticas productivas, sino también los relacionados con las prácticas reproductivas y la interrelación entre ambas, y donde las prácticas de cuidado adquieren protagonismo, entre ellas, el trabajo de parentesco. Según di Leonado, el trabajo de parentesco, toma lugar en un área simultáneamente caracterizada por la cooperación y la competición, por la culpa y la gratificación, de forma que los resultados del trabajo de parentesco -como frecuentes contactos con parientes, y sentimientos de intimidad-, son objeto de una considerable manipulación cultural como indicadores de la felicidad familiar, dejando en manos de las mujeres el sentimiento de culpabilidad cuando pretenden suprimir algunas actividades de este trabajo de parentesco (1987, p. 446). La explicación de esta asignación se encuentra en el hecho de que la atención dada a las mujeres en las redes de parentesco es producto de su rol doméstico "socialmente esperado" dentro de la familia. Esta atención que representa *nuestro segundo desafío*, por un lado, obscurece la participación de los hombres en el trabajo de parentesco y las circunstancias bajo las cuales ellos se comprometen (Sutton, 2006, p. 6). Por otro lado, señala di Leonardo (1987, pp. 451-452), se ensombrece también que el trabajo de parentesco no es sólo el trabajo de mujeres desde el cual hombres y niños/as se benefician, sino un trabajo que las mujeres realizan para crear obligaciones en hombres y niños/as y para ganar poder sobre los otros, así como también crear obligaciones futuras. En esta línea argumentativa se puede ver que bajo el concepto trabajo de parentesco se reproducen las esferas asignadas a las mujeres -doméstico/privado, etc.- y además se le añaden otras como es el altruismo o la culpa, que a su vez invisibilizan: 1) el papel de los hombres en el trabajo de cuidado, 2) la capacidad de agencia de las mujeres desde el mantenimiento de los vínculos transnacionales no cómo deber ser, sino como una elección y 3) la existencia de relaciones de poder al interior de las unidades familiares.

5. Conclusiones

Para concluir destaco algunos aspectos producto de las reflexiones que desde la antropología feminista surgen a raíz de una pregunta de investigación que se va transformando a partir del diálogo con la teoría y, principalmente, producto del trabajo de campo. En primer lugar, que el género, y sobre todo, el parentesco, son categorías que han ocupado el papel de actores secundarios en los estudios sobre migración colombiana en particular, como ha sucedido con el análisis de la migración transnacional en general.

En segundo lugar, que cuando se incorpora el género y el parentesco al análisis de la migración se realiza sobre todo al amparo del paradigma transnacional, el cual, parece depositar en las mujeres el mantenimiento de las relaciones de género y parentesco en el contexto transnacional. Esto explica la emergencia de las familias transnacionales y del análisis de determinados vínculos como la maternidad transnacional, o las cadenas de cuidado feminizadas, las cuales, independientemente de que traten hechos objetivos, tienden a mostrar una relación casi unívoca que deposita en las mujeres la posibilidad de dar expresión y continuidad a los roles de madre, debido a la relación supuestamente "ineludible" entre mujer-madre-cuidadora-hijos/as también desde la distancia.

En tercer lugar, que los cuidados son acciones que se atribuyen a las mujeres, prácticas cuyo análisis permiten explicar la deslocalización del género y parentesco desde su dimensión transnacional y visibilizar las desigualdades sociales que se reproducen a partir de las mismas. En relación con ello, la antropología feminista, como disciplina que apuesta por mostrar las desigualdades de poder, en este caso concreto, desde la interrelación del género y el parentesco, debe plantear las preguntas que generen análisis que desborden lo evidente en las relaciones sociales familiares, y debe acoger categorías analíticas que contribuyan a este esfuerzo (trabajo de cuidado, y trabajo de parentesco). Este ejercicio lo hemos realizado sobre una pregunta de investigación aplicada a la migración transnacional colombiana, sin embargo, existen muchas otras por formular. Este es el reto.

Lista de referencias

Acosta, E. (2013). Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur-sur y sur-norte: expectativas, experiencias y valoraciones. *Polis, Revista Latinoamericana, 12 (35), pp. 35-62.*

Aparicio, R. & Giménez, C. (2003). *La migración colombiana en España. Ginebra:* OIM, ONU.

Ariza, M. (2002). Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: algunos puntos de reflexión. *Revista Mexicana de Sociología, 64 (4), pp. 53-84.*

Basch, L. Glik-Schiller, N. & Szanton-Blanc, C. (1994). *Nations Unbound. Transnational Project, Post-colonial Predicaments and Desterritorialized Nation-States*. Londres: Gordon and Breach Publishers.

Biujs, G.(1996). *Migrant Women: Crossing Boundaries and Changing Identities*. Oxford: Berg Publishers.

Brettell, C. & Deberjois, P. (1992). Anthropology and the Study of Immigrant Women. En D. Gabaccia (ed.) *Seeking Common Gorund: Multidisciplinary Studies of Immigrant Women in the United Stated,* (pp. 41-64), Westport: Greenwood Press.

Brydon, L. & Chant, S. (1989). *Women in the third world. Gender Issues in Rural and Urban Areas.* England: Edward Elgar Publishing Limited.

Castro, M. (1986). Work versus life: Colombian women, in New York. En J. Nash & H. Safa (eds.) *Women and change in Latin America,* (pp. 231-259). South Hadley: Bergen & Garvey.

Chaney, E. (1976). Colombian Migration to the United States. En W. Cornelius (ed.) *The dynamics of Migration: International Migration,* (pp. 87-141) Washington, D. C.: Smithsonian Institution.

Di Leonardo, M. (1987). The Female World of Cards and Holidays: women, Families, and the Work of Kinship. *Signs, 12 (3), pp. 440-453.* Doi: 10.1086/494338

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 617-629, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

Díez, A. (2006). *Análisis de la inmigración colombiana en España. Volumen y perfil sociodemográfico de la inmigración colombiana en Sevilla: 1995-2004.* 5º Congreso sobre la Inmigración en España. Migración y Desarrollo Humano. Valencia, España.

Gabaccia, D. (1992). *Seeking common ground: multidisciplinary studies of immigrant women in the United Statesb*. Westport: Praeger.

Garay, L. J. & Medina, M. C. (2007): *La migración colombiana a España. El capítulo más reciente de una historia compartida.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

Gonzálvez-Torralbo, H. (2006). Mujeres inmigrantes jefas de hogar en la ciudad de Elche. En Universidad Miguel Hernández (eds.) *Actas del XII congreso Internacional de Estudiantes de Antropología*, (pp. 255-274). Elche: Universidad Miguel Hernández.

Gonzálvez-Torralbo, H. (2007). Migración transnacional y roles de género: colombianas y colombianos entre el municipio de Bello y la ciudad de Elche. En Universidad de Valencia (eds.) *Actas del 5º Congreso sobre la Inmigración en España. Migración y desarrollo humano.* Valencia: Universidad de Valencia.

Gonzálvez-Torralbo, H. (2009). Vivir transnacionalmente. Colombianos y colombianas entre Bello (Colombia) y Elche (España). En A. González (ed.) *Lugares, procesos y migrantes. Aspectos de la migración colombiana,* (pp. 253-278). Bruselas: PIE.

Gonzálvez-Torralbo, H. (2010) *Migración Colombiana, género y parentesco: la organización social de los cuidados.* Tesis inédita de doctorado, Universidad de Granada, Granada, España.

Gonzálvez-Torralbo, H. (2012). Poner los cuidados en el centro: Hacia una reflexión teórica para el análisis del género y el parentesco en la migración. En C. Gregorio & P. Castañeda (coord.) *Mujeres y hombres en el mundo global. Antropología feminista en América Latina y España*, (pp-145-155). México, D. F.: Siglo XXI Editores, Unam, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Gonzálvez-Torralbo, H. (2013). Los cuidados en el centro de la migración. La organización social de los cuidados desde un enfoque de género. *Migraciones, 33, pp. 127-153.*

Gonzálvez-Torralbo, H. (2014). Repensar la sexualidad desde el campo migratorio: una etnografía multisituada sobre parejas heterosexuales migrantes colombianas. *Revista de Estudios Sociales. 49, pp. 101-112. Doi.10.7440/res49.2014.08*

Gregorio, C. (1997). El estudio de las migraciones internacionales desde una perspectiva de género. *Migraciones, 1, pp. 145-174.*

Gregorio, C. (1998). *Migración femenina y su impacto en las relaciones de género,* Madrid: Narcea.

Gregorio, C. (2002). *Mujer, española, blanca, rica...*: Trabajo de campo en inmigración y relaciones de género. En F. Checa (comp.) *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales,* (pp. 315-346). Barcelona: Icaria.

Gregorio, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder *AIBR. Revista de Antropologia Iberoamericana,1, pp. 22-39.*

Gregorio, C. (2008). *Devenir mujer y antropóloga y transitar por el "campo" de los estudios migratorios.* IV Congreso Iberoamericano de estudios de género. Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad, Rosario, Argentina.

Gregorio, C. (2009). Silvia, ¿quizá tenemos que dejar de hablar de género y migraciones? Transitando por el campo de los estudios migratorios. *Gazeta de Antropología, 25 (1), pp. 3-11.* Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G25_17Carmen_Gregorio_Gil.html>.

Gregorio, C. (2011). Análisis de las migraciones transnacionales en el contexto español, revistando la categoría de género desde una perspectiva etnográfica y feminista,

Nueva Antropología, 24 (74), pp. 39-71. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185063620110001000003&lng=es&tlng=es.

Gregorio, C. & Gonzálvez-Torralbo, H. (2012). Las articulaciones entre género y parentesco en el contexto migratorio: más allá de la maternidad transnacional. *Ankulegi, 16, pp. 43-17.*

Grisales del Río, A. (2007). *La creación de empresas en España y los inmigrantes colombianos. El caso de la Comunidad Valenciana.* Actas del 5º Congreso sobre la Inmigración en España. Migración y Desarrollo Humano. Valencia, España.

Guarnizo, L. (1997). The emergence of a Transnational Social Formaticon and The Mirage of Return Migration Among Dominican Transmigrant, *Identities, 4 (2), pp. 1-24. Doi:10.1080/1070289X.1997.9962591*

Guarnizo, L. (2003). *La migración transnacional colombiana: Implicaciones teóricas y prácticas.* Colombia Nos Une, C. N. I Seminario sobre Migración Internacional Colombiana y la conformación de Comunidades Transnacionales. Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, Dane, Banco de la República, Asocambiaria, Aesco, Corporación Alma Mater, UNFPA, OIM. Bogotá, D. C., Colombia.

Guarnizo, L. (2006). Migración, globalización y sociedad: teorías y tendencias en el siglo XX. En G. Ardila (ed.) *Colombia: Migraciones, transnacionalismo y desplazamiento,* (pp. 65-112). Bogotá, D. C.: Colección CES, Univerisidad Nacional de Colombia.

Guarnizo, L. (2008). *Del desplazamiento, el destierro, la migración internacional y la movilidad global -una reflexión crítica-.* Seminario Internacional Destierros y migraciones: experiencias, impactos y políticas del éxodo interno y externo en Colombia, Universidad Javeriana. Medellin, Colombia.

Guarnizo, L. & Díaz, L. M. (1999). Transnational Migration: A View from Colombia. *Ethnic and Racial Studies, 22 (2), pp. 337-421. Doi: 10.1080/014198799329530*

Gulati, L. (1993). *In the Absence of their men. The impact of male migration on women.,* London: Sage Publications India.

Herranz, Y. (1997). *Formas de incorporación laboral de la inmigración latinoamericana en Madrid importancia del contexto de recepción.* Tesis inédita de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Juliano, D. & Provensal, D. (2008). Conocimiento, migraciones y género. En E. Santamaría (ed.) *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales.* Barcelona: Anthropos.

Kofman, E. (2004). Gendered Global Migrations. Diversity and Stratification. *International Feminist Journal of Politics, 6 (4), pp. 643-665. Doi:10.1080/1461674042000283408*

Lamas, M. (2003). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En M. Lamas (ed.) *La construcción cultural de la diferencia sexual,* (pp. 327-366). México, D. F.: Universidad Autónoma de México.

Levitt, P. (1998). Social remittances: migration driven local-level forms of cultural diffusions. *International Migration Review, 32 (4), pp. 926-949. Doi: 10.2307/2547666*

Mahler, S. & Pessar, P. (2001). Gendered Geographies of Power: Analyzing Gender Across Transnational Spaces. *Identities: Global Studies in Culture and Power, 7 (4), pp. 441-459. Doi:10.1080/1070289X.2001.9962675*

Marcus, G. (1995). Ehtnography in/of the World System. The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24, pp. 97-117. Doi: 10.1146/annurev.an.24.100195.000523*

Martinello, M. & Lafleur, J. M. (2008). Towards a transatlantic dialogue in the study of immigrant political transnacionalism. *Ethnic and Racial Studies, 31 (4), pp. 645-663. Doi: 10.1080/01419870701784471*

Mason, J. (1999). Living away from relatives: Kinship and geographical reasoning. En S. Mcrae (ed.) *Changing Britain: Families*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 617-629, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14142110515

and Household in the 1990´s. Oxford: Oxford University Press.

Mason, J. (2004). Managing Kinship over Long Distances: The Significance of "the Visit". *Social Policy & Society, 3 (4), pp. 421-429. Doi: 10.1017/S1474746404002052*

Medina, M. C. (2010). *Los ausentes están siempre presentes: una aproximación interpretativa de la experiencia maternofilial transnacional entre España y Colombia*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología I, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Morakvasic, M. (1984) Bird of Passage are also Women. *International Migration Review, 18 (4), pp. 886-907. Doi: 10.2307/2546066*

Parreñas, R. (2001). *Servants of Globalization: Women, Migration, and Domestic Work,* Stanford: Stanford University Press.

Pedraza, S. (1991). Women and migration: the social consequences of gender. *Annual Review of Sociology, 17, pp. 303-325. Doi: 10.1146/annurev.so.17.080191.001511*

Pessar, P. (1999). Engendering Migration Studies. The Case of New Immigrants in the United States. *American Behavioral Scientist, 42* (2), pp. 577-600. *Doi: 10.1177/00027649921954372*

Phizacklea, A. (1982). Migrant women and wage labour: the case of West Indian Women in Britain. En J. West (ed.) *Women, Work and the Labour Market.* London: Routledge & Kegan Paul.

Phizacklea, A. (1983). *One way Ticket. Migration and female labour,* London: Routledge & Kegan Paul.

Puyana, Y., Motora, Y. & Viviel, A. (2009). *Entre aquí y allá. Las familias colombianas transnacionales.* Bogotá, D. C.: Fundación Esperanza.

Ramírez, Á. (1998). *Migraciones, género e Islam mujeres marroquies en España.* Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Restrepo, O. (2006). *Mujeres colombianas en España. Historias, inmigración y refugio,* Bogotá, D. C.: Editorial Pontifica Universidad Javeriana.

Rivas, A. M. & Gonzálvez-Torralbo, H. (2009). *Familias transnacionales colombianas. Transformaciones y permanencias en las relaciones familiares y de género.* Madrid: Catarata.

Rivas, A. M. & Gonzálvez-Torralbo, H. (2011). El papel de las remesas económicas y sociales en las familias transnacionales. *Migraciones Internacionales, 6, pp. 2-21.*

Rivas, A. M. & Gonzálvez-Torralbo, H. & Gómez, C. (2009). Los enfoques teóricos. En A. M. Rivas & H. Gonzálvez-Torralbo (eds.) *Las familias transnacionales colombianas. Transformaciones y permanencias en las relaciones familiares y de género,* (pp. 17-34). Madrid: Catarata.

Schultz, T. P. (1971). Rural Urban Migration in Colombia. *The Review of Economics and Statistics, 53 (2), pp. 157-163. Doi: 10.2307/1925711*

Sorensen, N. & Guarnizo, L. E. (2007). La vida de la familia transnacional a través del Atlántico: la experiencia de la población colombiana y dominicana migrante en Europa. *Puntos de Vista: Género, 9, pp. 7-30.*

Sutton, C. (2006). *Maintaining a Transnational Family: A Caribbean Case Study.* Recuperado de: http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/4/8/0/pages104807/p104807-1.php

Tapia, M. (2009). *Yo venía con un sueño... Relaciones de género entre inmigrantes de origen boliviano en Madrid, 2000-2007.* Tesis inédita de doctorado.Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Wetherell, C., Plakans, A. & Wellman, B. (1994). Social Networks, Kinshio and Community in Eastern Europe. *Journal of Interdisciplinary History, 24 (4), pp. 639-663. Doi: 10.2307/205629*

Whiteford, M. (1978). Women, Migration and Social Change: A Colombian Case Study. *International Migration Review, 12 (2), pp. 236-247.*

Referencia para citar este artículo: Grinberg, J. (2016). Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 631-643.

Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza*

Julieta Grinberg**
Investigadora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en diciembre 16 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *Este artículo se propone problematizar las distintas acciones que los agentes del sistema de protección de la infancia de la Ciudad de Buenos Aires, despliegan con el fin de evitar la separación de los niños de sus medio familiar y comunitario. Para ello, se parte del caso de una familia cuyos hijos, luego de diversas intervenciones destinadas a modificar los comportamientos de los padres, fueron finalmente ingresados en una institución de cuidado. A partir de los relatos de diversos actores, recopilados a lo largo de un trabajo de campo etnográfico realizado entre 2007 y 2009, en el marco de la aplicación de las nuevas leyes de protección de los derechos de la infancia, el artículo propone una reflexión sobre las formas diversas a partir de las cuales actualmente se despliega el gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza.*

Palabras clave autores: políticas de protección de la infancia, Gobierno de las familias, desigualdad y pobreza.

Palabra clave descriptor: etnografía (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The Suárez family and the institutions of the system of child protection: An analysis on contemporary forms of governing over families in contexts of inequality and poverty

• ***Abstract (descriptive):*** *This article aims at problematizing the various actions implemented by agents from the City of Buenos Aires' children protection system in order to avoid separating*

* Este **artículo de revisión** se enmarca en la investigación realizada por la autora en vistas a la obtención del título de Doctora en Antropología por la EHESS. En mi tesis doctoral (actualmente en proceso de finalización) abordo la política de protección de la "infancia maltratada" desplegada en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la institucionalización de la causa por los derechos del niño. El trabajo de campo que dio lugar a este artículo se enmarca dentro de mi doctorado y el mismo se llevó a cabo escalonadamente, durante nueve meses, entre julio de 2007 y enero de 2009. Para su realización conté con una beca de movilidad de l'Agence Univeritaire de la Francophonie (período 2007-2008 y 2008-2009). En este contexto, marcado por el desplazamiento de una política centrada en la protección judicial y la separación del niño de la "familia problema" a otra que privilegia la intervención administrativa y la preservación del mismo en su medio familiar originario, me intereso particularmente por los modos en los que se significan y tratan las violencias, los malos tratos y los descuidos hacia los niños, en el seno del dispositivo jurídico-burocrático implementado para dar cumplimiento a la Ley 26061 de protección de los derechos de los niños/as y adolescentes de 2005. Busco enriquecer la dimensión etnográfica a través de una perspectiva socio-histórica ya que entiendo que solo problematizando la emergencia de las categorías de "maltrato infantil" y "derechos del niño" en el contexto local, y analizando estos procesos de modo articulado, es posible comprender las formas en las que se despliega el tratamiento político y moral contemporáneo del "niño maltratado" en la Argentina. Este trabajo se apoya sobre un conjunto de pesquisas de carácter etnográfico realizadas en instituciones judiciales y administrativas de la Ciudad de Buenos Aires, escalonados durante el año 2005, 2007, 2008 y comienzos de 2009. El mismo se complementa de un abordaje socio-histórico para lo cual, además de estudiar diversas fuentes, se realizaron entrevistas a "expertos", funcionarios judiciales de larga trayectoria y activistas por los "derechos del niño". Área de conocimiento: Sociología; subárea: Antropología/Etnografía

** Licenciada en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), magister en Ciencias Sociales con mención en Antropología en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHSS) de París y doctoranda en la EHSS de París. Participa como investigadora en diversos proyectos de investigación relacionados con las políticas de protección de la infancia en Argentina alojados en el marco ICA-FFyL-UBA. Correo electrónico: julietagrinberg@gmail.com

children from their families and communities. For this purpose, the paper examines the case of a family whose children were institutionalized after a series of interventions attempting to change the parents' behavior. Based on the stories of various actors involved in the process collected through ethnographic fieldwork conducted between 2007 and 2009 and in the framework of the implementation of laws protecting childhood, this article analyzes the forms in which families are governed in contexts of inequality and poverty.

Authors key words: child protection policies, governing over families, inequality and poverty.
Descriptor key word: ethnography (Unesco Thesaurus Social Science).

Os Suárez e as instituições do sistema de proteção da infância: uma análise sobre as formas contemporâneas de poder das famílias em contextos de desigualdade e pobreza

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo visa problematizar as diversas ações às quais os agentes do sistema de proteção da infância da cidade de Buenos Aires recorrem a fim de evitarem a separação das crianças de seu meio familiar e comunitário. Para tanto, inicia-se com o caso de uma família cujos filhos, após varias intervenções com o intuito de modificar o comportamento dos país, foram ingressados em uma instituição de cuidado. Com base nos depoimentos de diferentes atores envolvidos -levantados ao longo do trabalho de campo etnográfico realizado entre 2007 e 2009- e no cenário da aplicação das novas leis de proteção aos direitos da infância, propõe-se no artigo uma reflexão a respeito das diversas formas a partir das quais se desdobra o poder das famílias para agir em contextos de pobreza e desigualdade social.*

Palavras-chave autores: políticas de proteção da infância, poder das famílias, desigualdade e pobreza.
Palavras-chave descriptor: etnografia (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

En Argentina, durante la última década, las políticas de protección de la infancia han sido objeto de profundas transformaciones. En octubre de 2005, luego de largos años de debate parlamentario, se sancionó la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta norma derogó el marco jurídico preexistente, erigido sobre las denominadas leyes del Patronato[1], y al hacerlo, modificó las competencias de los organismos administrativos y judiciales de protección de la infancia. Con el fin limitar las prácticas de "judicialización de la pobreza" e "institucionalización" de niños, pilares del "sistema tutelar", se otorgaron mayores competencias a los organismos administrativos y se fijaron restricciones a la intervención judicial. La separación de los niños de su medio familiar, pasó a ser una medida de último recurso, que debe además implementarse por el menor tiempo posible. En este contexto, "el trabajo con las familias", como suelen referirse los profesionales a las intervenciones dirigidas

1 En efecto, la nueva Ley derogó la Ley 10903 de Patronato de Menores de 1919 de alcance nacional y disolvió entonces la facultad de tutela estatal de los "menores" en situación de "abandono o peligro moral o material". A través de la llamada "disposición tutelar", los jueces de menores de la jurisdicción penal podían disponer, por tiempo indeterminado, la internación en hogares e instituciones dependientes del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, de los chicos así considerados, dejarlos con sus padres o darlos en guarda, bajo su supervisión. Asimismo, la nueva Ley modificó los artículos 234 y 236 del Código de Procedimiento Civil y Comercial de la Nación y anuló la "protección de persona" como medida de protección de niños. A partir de esta medida cautelar, en la Ciudad de Buenos Aires, los jueces de familia, podían intervenir y disponer la guarda, de aquellos niños que fueran "abandonados", "maltratados" por sus padres o "expuestos a riesgos físicos o morales". Esta medida de protección civil, ampliamente utilizada en la Capital Federal, tampoco necesitaba ser circunscripta temporalmente y la misma podía extenderse hasta que los jóvenes adquiriesen la mayoría de edad. Los niños sujetos a la misma, podían también quedar con sus padres o familiares bajo la supervisión del juzgado pero muy común era que los mismos fuesen internados en hogares.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 631-643, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

hacia los padres en pos de que los niños puedan continuar a su cuidado, se ha transformado en la pieza fundamental del nuevo sistema basado en la "protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes" (Grinberg, 2014a). A partir del análisis de un caso, este artículo propone colocar el foco sobre las distintas acciones estatales que se fueron tramando en torno a una familia, con el fin de preservar a los niños junto a sus padres.

En tal sentido, la noción de "gobierno" propuesta por Michel Foucault resulta de suma utilidad. Al visualizar el ejercicio de poder como un conjunto de acciones sobre las acciones de los otros, que opera incitando, induciendo, desviando, ampliando o limitando y no exclusivamente restringiendo o impidiendo absolutamente (Foucault, 2001, p.1056), esta perspectiva permitirá reflexionar sobre las diversas formas de gobierno que, en el marco de la nueva institucionalidad para la protección de la infancia, basada sobre la "perspectiva de derechos", se despliegan con el fin de trasformar las representaciones y comportamientos de los padres, y hacer de ellos sujetos "capaces" de cuidar y preservar a sus hijos.

El trabajo de campo que ha dado lugar a este artículo, tuvo lugar en la Ciudad de Buenos poco tiempo después de la sanción de la Ley 26061 de 2005. Desde entonces, el Consejo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes fue establecido como el "ámbito de aplicación local" de la nueva normativa. Creado en el marco de la institucionalización de la causa por los derechos del niño (Grinberg, 2011), y construido en fuerte oposición a la institución judicial, dicho organismo se ha transformado en el epicentro del nuevo "sistema de protección local de derechos". Es ante él, y ya no más a instancias del Ministerio Público, que las distintas instituciones y los particulares, deben comunicar los casos que atenten "contra la integridad psíquica, física, sexual o moral" de los niños (Art. 9, Ley 26061). A través sus defensorías zonales de protección de derechos, situadas en los distintos barrios de la ciudad, se tratan los casos y se adoptan distintas medidas tendientes a proteger a los niños con derechos vulnerados. En dos de estas defensorías zonales realicé trabajo de campo etnográfico: durante nueve meses distribuidos entre julio de 2007 y enero de 2009, presencié reuniones de equipo, observé las interacciones entre los profesionales y las familias, mantuve con los primeros entrevistas y charlas informales. Complementé esta pesquisa con el relevamiento de legajos donde se asientan las intervenciones de los distintos casos abordados por la institución.

Fue a partir del trabajo de campo realizado en la defensoría zonal del barrio de San Marcos[2], que llegué a interiorizarme por el caso de la familia Suarez. La preocupación por los niños llegó a instancias de la defensoría zonal hacia fines de 2007, cuando distintos profesionales y vecinos, denunciaron la situación de descuidos en la que aquellos se encontraban. Desde ese momento, se sucedieron una serie de intervenciones destinadas, primero preservar a los niños en su medio familiar y comunitario; luego, una vez que estos fueron institucionalizados, a evitar que esta medida se prolongara en el tiempo. Con el fin de lograr una aproximación minuciosa del caso que pudiera colocar el mismo en perspectiva y abarcar al mismo tiempo la multiplicidad de miradas de los actores intervinientes, inicié entonces una serie de entrevistas y charlas informales con los distintos profesionales del sistema de protección, que habían actuado con esta familia.

Partiendo del material obtenido a través de dicha estrategia metodológica, el artículo comienza presentado a la familia Suarez y la situación que originó la intervención. Luego, los apartados subsiguientes se detienen en los distintos momentos de la intervención con la familia: el trabajo con los padres con el fin preservar a los niños juntos a ello, el momento de decidir su institucionalización y la negociación con aquellos, y finalmente las acciones tendientes a evitar la estadía prolongada de los niños en el hogar. A través de estos momentos, se analizan las acciones, diversas y complementarias, a partir de las cuales actualmente se despliega el gobierno de la infancia y la familia en el marco del nuevo

2 Los nombres de personas, instituciones y barrios han sido modificados para preservar el anonimato de mis interlocutores etnográficos.

*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

sistema de protección basada en la perspectiva de derechos.

2. Los Suarez y la denuncia ante el sistema de protección

Silvia y Roberto Suarez (32 y 52 años respectivamente) eran vecinos de la Rocha, una de las villas miseria situada en el barrio de San Marcos de la Ciudad de Buenos Aires. Tenían cinco hijos cuyas edades iban desde uno a doce años. Su precaria vivienda se ubicaba en una de las manzanas más pobres de la villa; en un área que cuando llueve, las calles de tierra se transforman en lodo y las pequeñas casitas construidas de materiales y chapa, se inundan incluso mucho más que el resto del barrio. Roberto trabajaba en la construcción de forma estable, mientras que Silvia se encontraba en aquel entonces desempleada y poco vinculada al espacio comunitario. La relación entre ambos adultos era compleja y había estado históricamente marcada por la violencia. Esta situación había llevado a Silvia a iniciar una serie de acciones legales contra Roberto las cuales, sin embargo, no tuvieron mayor trascendencia. Los vecinos y profesionales que los conocen desde hace largo tiempo cuentan que ambos tomaban bastante, que él la golpeaba mucho, y que como consecuencia de ello, Silvia iba y venía del hogar, ausentándose por largos períodos en los cuales los niños quedaban muy solos.

Hacia fines del año 2007, la situación de los hermanos Suarez llegó a instancias de la defensoría zonal de San Marcos dependiente del organismo administrativo local de protección de derechos de los niños. Vecinos, familiares y profesionales insertos en la trama barrial comenzaron a manifestar su preocupación por los niños. Por un lado, la misma irrumpió en el Centro de Salud de La Rocha cuando Matías de 18 meses, fue encontrado por los vecinos gateando en uno de los pasillos aledaños a su vivienda, con graves dificultades respiratorias. Como recuerda una trabajadora social de dicho centro, los profesionales conocían bastante a la familia y si bien aquellos sabían de las situaciones de violencia de Roberto hacia ella, del consumo de alcohol y también de las dificultades que presentaban los mismos en la crianza de los chicos, por diversos motivos, hasta entonces habían optado por no realizar ninguna denuncia ante el dispositivo de protección:

> (…) uno sabía que había cosas complicadas que se fueron dando, que hubo intervenciones judiciales. Vecinos, que a veces decían, *-bueno vayan a ver a la casa, porque esos chicos no están bien, la madre es alcohólica, el marido no se ocupa* (…) uno de alguna manera a veces va esquivando un poco el bulto, no porque no le importe, sino porque no queremos ponernos en ese lugar de ir a controlar a la casa a ver si la madre está haciendo bien las cosas. A mí me parece odioso, horrible, casi inmoral. Ahora, es cierto que tampoco puedo decir, porque yo no quiero ir a hacerme la vigilante a la casa, que entonces siga pasando lo que…; pero de alguna forma uno lo va relativizando un poco (…) Hasta que veces pasan situaciones más complicadas que no podés no hacer algo. Entonces, un día vino una vecina con (…) con el bebé, que lo encontró en un pasillo gateando, en un pasillo en condiciones terribles, las cloacas que se desbordan, todo roto, pibes consumiendo (drogas) (...) y lo ve que se estaba medio ahogando, como asfixiado y lo trae acá de emergencia. Y eso destapó otra vez, toda la problemática familiar. *-Dónde está la madre, dónde está el padre (…) tienen que hacer algo porque esta familia no puede ser (…) los chicos están descuidados, están en la calle* (reclamaban entonces los vecinos) (…) Bueno, (…) uno siente que como institución tiene que hacer algo con eso ¡Es grave! Puede pasar algo y no hay que esperar tampoco a que pase (Luciana, trabajadora social del Centro de Salud de La Rocha, noviembre 2008).

Fue entonces, en virtud de los acontecimientos relatados, que las profesionales

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 631-643, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600 /1692715x.14143161214

del Centro de Salud decidieron entonces solicitar la intervención de la defensoría zonal de San Marcos. Esta última, por su parte, había recientemente tomado contacto con la situación de los Suarez a través de Juana, una vecina de La Rocha que se había acercado a la institución para solicitar la guarda[3] de Pablo Suarez (12 años). Juana les hacía saber que además los niños pasaban mucho tiempo solos y en la calle y que sus padres se encontraban poco presentes. Como habitualmente sucede ante este tipo de denuncias, los profesionales de la defensoría zonal comenzaron por convocar a Silvia y a Roberto, para conversar con ellos, ver qué estaba sucediendo con los chicos y evaluar la necesidad o no de desplegar acciones de protección tendientes a fortalecerlos sus roles de cuidadores (*medidas de protección integral de derechos*, Art.33, Ley 26061)[4]. Pero los Suarez no respondieron a ninguna de las citaciones efectuadas por la institución.

3. El "trabajo con los padres"

Ante el clamor de los vecinos e instituciones del barrio, que insistían sobre la necesidad de "hacer algo", los profesionales de la defensoría zonal decidieron desplazarse al domicilio familiar[5]. Ahora bien, mientras con bastante dificultad ellos intentaban contactarse con los padres, los vecinos les hacían saber que los chicos se encontraban solos casi toda la jornada al cuidado de la Ana de ocho años, no estaban yendo a la escuela ni al comedor[6] y que además se los había visto mendigar. En cuanto a Silvia, manifestaban que ella había desaparecido desde hace unos días, y que en virtud de la sabida situación de violencia de Roberto hacia ella, su familia temía por su vida.[7].

Cuando las defensorías zonales reciben una denuncia por descuidos o malos tratos, uno de los primeros pasos que realizan los profesionales es contactar a los padres y convocarlos a presentarse en la institución. Estos primeros encuentros apuntan a evaluar la situación y decidir qué tipo de intervención poner en marcha en cada caso. Ahora bien, en el marco de la aplicación de la ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de 2005, como fue mencionado en la introducción, la separación de los niños de sus padres se ha transformado en una medida de último recurso. En consecuencia, las intervenciones destinadas modificar los comportamientos y modos de ser de los padres, constituyen la piedra angular del nuevo sistema de protección de derechos de los niños. En este contexto, una de las estrategias que los profesionales de las defensorías zonales utilizan en el marco del "trabajo con las familias", consiste en convocar a los padres para conversar con ellos en la sede de la institución. En estos encuentros que se dan con diferente grado de asiduidad, a través de consejos, indicaciones, prescripciones e incluso amenazas, los profesionales transmiten determinados valores relacionados con las

3 En virtud de la Ley 114 de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires de 1998, las defensorías zonales del Consejo de derechos de las niñas, niños y adolescentes tienen competencias para otorgar guardas e ingresar niños a hogares cuando haya consentimiento de los padres y los chicos.

4 De acuerdo con la nueva normativa, estas medidas comprenden las distintas acciones realizadas por el organismo administrativo, destinadas a apoyar a los padres en dificultad y permitir que los niños puedan quedar a su cuidado.

5 Sobre este punto es preciso destacar que se trata de una práctica poco frecuente. Asociada a una intromisión sobre la vida de las clases populares propia de la lógica tutelar, la visita domiciliaria no es una práctica que se implemente en todos los casos. Por el contrario, la intervención de la institución apunta en primera medida a que sean los padres quienes respondan a las citaciones presentándose en la institución. Pero por otra parte, también es cierto que en función de la distancia que separa la defensoría zonal de la villa y de la sobrecarga de trabajo que estas últimas han sufrido a partir de la implementación de la Ley 26061 de 2005, aún cuando los profesionales consideran oportuno implementar la visita domiciliaria, la falta de tiempo puede obstaculizar la realización de la misma.

6 En las distintitas villas de la capital federal, así como en la mayoría de los barrios pobres de la Argentina, existen comedores comunitarios. Su organización es diversa pero habitualmente se trata de espacios autogestionados por vecinos que reciben subsidios o ayudas de instancias gubernamentales. Allí almuerzan numerosas familias.

7 Fue por ello que a comienzos del mes de noviembre Vicenta, la madre de Silvia, preocupada por la ausencia prolongada de su hija, se acercó a la justicia civil a realizar una denuncia por "violencia familiar" (Ley 24417). Con la aplicación de la ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de 2005 se estableció que aquellas causas de "violencia familiar" en las que las familias tuvieran hijos menores de edad, las mismas deben ser puestas en conocimiento del Consejo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para que, en función del domicilio de cada familia, sus equipos descentralizados evalúen la situación de los niños y realicen el seguimiento del caso. Esta vez, en función del domicilio familiar, dicha denuncia fue comunicada a la defensoría zonal de San Marcos, la cual, para ese entonces ya se encontraba interviniendo con la familia desde el mes de octubre.

*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

necesidades de los niños, el cuidado y la crianza de los hijos y las responsabilidades frente a ellos. En este sentido, esta instancia cumple a su vez con la doble función de normalización y moralización relativas al gobierno de las familias (Donzelot, 1977). Así pues, al interior de las defensorías zonales, un variado abanico de estrategias tiene lugar con el fin "conducir las conductas" (Foucault, 2001) familiares y transformar a los padres en sujetos "capaces" de cuidar a sus hijos. De formas diversas, los agentes institucionales acompañan, estimulan, incitan e intiman a los padres a modificar sus actitudes y comportamientos con la finalidad de no tener que optar por una medida de separación de los niños de su medio familiar.

No obstante, lo cierto es que para que el gobierno de los padres pueda desplegar su dimensión suave y "no autoritaria" (Memmi, 2003), es preciso que los padres respondan a la convocatoria de la institución, en otras palabras, que de algún modo consientan, la intervención de los profesionales la defensoría zonal. Ahora bien, esta vez, dado que ni Silvia ni Roberto se mostraban dispuestos a acercarse a la institución y que los profesionales así "no podían trabajar (con los padres)", optaron por solicitar la intervención de un operador socio-familiar que visitara a esta última en su domicilio regularmente, evaluara a los padres y, eventualmente, trabajara en pos de su transformación:

> (…) (en base a) todo lo que nos llegaba a nosotros de esta familia, de la vez que yo fui ahí, del hablar con los familiares que viven en la misma cuadra, de todo esto y de lo que los vecinos decían en el Centro de Salud, algo realmente había que hacer (…) Fuimos (…) en total deben haber sido dos con vos (señala a la psicóloga) y unas dos o tres veces (yo) antes. Cuando vimos que no podíamos trabajar pedimos ahí la intervención de fortalecimiento familiar, para ver desde adentro (…) si la opinión era tan así; que se suponía (que sí) porque además nos llegaban (denuncias) de todos lados, de Juana, del Centro (de salud), de los vecinos… (Luisa, trabajadora social, defensoría zonal de San Marcos, julio 2008).

El operador socio-familiar fue solicitado ante el Programa de Fortalecimiento Familiar[8] y derivado a la trabajadora social Camila Almeida. Pero -como suele muchas veces ocurrir sobre todo en tiempos de transición- el mismo no se formalizó hasta el mes de diciembre. A partir de entonces, la trabajadora social buscó establecer mecanismos para que los niños no estuvieran solos la mayor del tiempo y realizó diversos intentos para modificar la situación habitacional de la familia. De todos modos, la situación resultaba compleja: primero porque Silvia y Roberto ya no estaban juntos; segundo porque si bien ella finalmente había aparecido mostrándose con intención de hacerse cargo de los chicos, luego debió ser internada en el hospital por problemas de salud. Además, Silvia tenía una nueva pareja de la cual se encontraba embarazada. Durante largos meses, con idas y vueltas, demoras y recursos limitados, se llevaron a cabo acciones destinadas a modificar la situación cotidiana de los chicos, involucrar a la familia ampliada y a la comunidad, y transformar las conductas y comportamientos de los padres, fundamentalmente de la madre, a quien finalmente se estaba apuntando como posible cuidadora. No obstante, mientras este proceso se encontraba en curso, el desenlace de nuevos episodios, provocó un giro importante en la intervención con la familia Suarez.

4. Separación

Ana (ocho años), había comenzado a manifestar algunos problemas en su piel. Su madre, así lo recuerda Camila Almeida, había hecho algunos intentos por pedir ayuda, pero los mismos no fueron bien encuadrados por el sistema de salud, desde el cual no se logró detectar el desarrollo de una enfermedad autoinmune:

8 Este programa estaba integrado por un pequeño número de trabajadores sociales que intervenían a demanda de los jueces de familia, exclusivamente en las zonas más pobres de la Capital Federal. Luego de la sanción de la ley 26061, el programa comenzó a intervenir a demanda del Consejo local de los derechos de los niños y adolescentes y en casos en donde no necesariamente la justicia estuviera interviniendo. Posteriormente estas acciones fueron transferidas al gobierno local.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 631-643, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600 /1692715x.14143161214

> Yo estoy convencida: ella (Silvia) hizo algunos intentos, pero no eran contextualizados desde salud. Porque la nena tendría que haber sido internada cuando ella la lleva (…) Si alguien con un poco de criterio hubiera pescado algo, se hubiera parado la pelota (Camila Almeida, julio de 2008).

En efecto, Silvia llevó a Ana al hospital para que le hicieran estudios, pero desde allí no advirtieron la gravedad de la enfermedad y la mandaron de vuelta a la casa. Cuando al día siguiente la profesional se presentó en la vivienda de a los Suarez, el panorama que encontró le resultó alarmante:

> Ese día estaba Ana, tendidita en la cama, toda hinchada, diciéndome mi mamá ayer me llevó al médico, el médico me mandó a tomar no sé qué remedio, pero mi mamá no volvió. Y ahí se estaba queriendo levantar de la cama para ir a buscar a Matías que estaba en el pasillo afuera. Para mí ahí, digo, esto… La llame a Luisa (la trabajadora social de la defensoría zonal), (y le dije) *-mira la medida*[9] *la tenemos que tomar ya, no sé, hoy, mañana como mucho* (…) (Camila Almeida, julio de 2008).

Por otra parte, el pequeño Matías que continuaba con problemas respiratorios, tenía además una hernia en los testículos que no estaba siendo tratada. Fueron estas dos cuestiones las que llevaron a la trabajadora social a evaluar que por el momento ya no se podían seguir apostando a transformar a los padres, y que los chicos debían ingresaran transitoriamente a un hogar:

> Estas dos cuestiones, para mi estaba habiendo ya riesgo de vida, concretamente, en estos dos polos, y esto es lo que a mí me define (a solicitar el ingreso a un hogar) (…) ya no había mucho tiempo para seguir tomando estrategias, por lo menos no en este momento (…) Ahí me parece que había que tomar una decisión (…) Yo ahí llamo a la defensoría y les digo "apuremos el asunto"; porque lo teníamos previsto, pero había movimientos que hacer, situaciones que la defensoría no sabía cómo trabajar (…) cosas que tenían que ver con su propio dispositivo (…) (Camila Almeida, julio de 2008).

Recordemos que en ese entonces, no hacía mucho que la Ley 26061 había comenzado a implementarse, y como lo menciona la trabajadora social del Programa de Fortalecimiento familiar, no todos los procedimientos se presentaban claros ni todos los circuitos estaban aún tan aceitados. Los profesionales de la defensoría zonal, que habían visto aumentar sus competencias en detrimento de las judiciales, estaban aprendiendo sobre la marcha: cómo formalizar el ingreso de los niños al hogar desde el punto de vista jurídico, cómo concretar materialmente el mismo, a través de qué dispositivo, no resultaban cuestiones sencillas de resolver para profesionales que siempre se habían mostrado críticos de las prácticas judiciales, y fundamentalmente de la institucionalización.

Por otra parte, si bien los distintos profesionales encargados del caso consideraban la situación de los niños delicada, hasta entonces se habían inclinado a seguir intentando que los mismos quedaran al cuidado de los padres. Fue recién cuando la misma recibió la calificación de "riesgo de vida", en otras palabras cuando la vida fue percibida como sumamente comprometida, cuando las secuelas físicas graves y la muerte fueron evaluadas como posibles, que los profesionales decidieron poner fin, al menos por un tiempo, a los intentos por mantener a los niños junto a sus padres. Ahora bien, más allá de su evidencia moral, la idea de "riesgo de vida" nos obliga a abrir un paréntesis reflexivo. Algunos aportes de la literatura antropológica pueden ayudarnos problematizar esta noción y visibilizar a la misma como una construcción social propia de nuestra época.

Ya hace tiempo atrás, la antropóloga Mary Douglas (1996) nos ha alertado sobre nuestras representaciones de "peligro" y "riesgo", y mostrado que las mismas no se apoyan en nociones prácticas o en juicios empíricos sino

9 Refiere a la medida de internación de los chicos en un hogar.

*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

en construcciones culturales fundadas en ideas de moral y justicia, que caracterizan ciertos elementos como peligrosos y al mismo tiempo niegan, olvidan u ocultan otros. En aras de visibilizar qué enfatiza y qué oculta la categoría de "riesgo de vida", ampliamente utilizada por los profesionales del sistema de protección de la infancia, los aportes de Didier Fassin (2010) en torno a la "biolegitimidad" o legitimidad de la vida, resultan sumamente iluminadores. Como sostiene este autor, "la vida humana se ha convertido en el valor más legítimo sobre el cual el mundo contemporáneo fundamenta el pensamiento de los derechos humanos" (2010, p.201). Sin lugar a dudas, esta legitimidad es el resultado de transformaciones históricas acaecidas durante el siglo XX, pero lo interesante es observar que en esta configuración moral, los derechos económicos y sociales han paso a un segundo plano. Aunque estas reflexiones deberán ser objeto de una mayor profundización, siguiendo con esta línea de pensamiento que no busca establecer un juicio de valor sino reflexionar sobre lo que es considerado legítimo y pensable en cada momento histórico, lo que me interesa comenzar a visibilizar a partir del caso estudiado, es que mientras la vulneración del derecho a la vida de los niños resulta "intolerable"[10], la cotidiana vulneración derechos económicos y sociales que sufren los niños, y sus familias, resulta muchas en muchos casos naturalizada. Es esta naturalización la que borra las desigualdades sociales y coloca a todos los padres en condiciones de igualdad, construyéndolos como únicos responsables del devenir de sus hijos.

La búsqueda de Consentimiento

Una vez tomada la decisión de separar a los niños de sus padres a través de su ingreso a un hogar, los profesionales de la defensoría zonal, junto con la trabajadora de fortalecimiento familiar y un equipo del Consejo de derechos encargado de realizar el traslado de los chicos (DIE), se presentaron en la vivienda de los Suarez. Mientras Roberto se negó a recibirlos, Silvia aceptó hacerlo y luego de una larga conversación con los profesionales, terminó "consintiendo" el ingreso de los niños a un hogar. Así recuerda este momento la trabajadora social Camila Almeida, quien sin dejar de reconocer la cuota de coerción presente en dicha negociación, realiza una lectura positiva sobre el modo en el que dicho ingreso se llevó a cabo:

> (…) la medida[11] podría haber sido tomado de otra manera (…) sacando de la oreja a todo el mundo o mandando la ley (…) (Ese día, Silvia) me ve llegar al barrio y me dice qué pasa, qué pasa Silvia que tenemos que hablar porque vamos a tomar una medida y lo bueno sería que sea una medida que más o menos la acordemos, porque va a ser difícil para los pibes tenerse que ir de acá, además sin tu acompañamiento. Entonces vamos a sentarnos a charlar (…) Roberto estaba atrincherado en la casa (…) Silvia nos acompañó a regañadientes (…) Después de hora y media ella acepta (…) hay un operador (del DIE), a la hora y media,(que) es el que pone el corte. Le dijo, mirá si no lo acordás, la orden del juez la tenemos igual; la chicaneó (…) Pero bueno, fue hacer con ella un raconto de todo lo que había pasado (…) Ella escucha, no confronta (…) ponía algunas resistencia, por eso argumentábamos y contrargumentábamos. Finalmente se levanta con convicción, (nos) acompaña al auto (…). Que esto es lo que yo de alguna manera quería que se genere porque creo que en algún lado inscribe otro proceso, y si no es para Silvia es para las instituciones (Camila Almeida, julio de 2008).

Puede verse aquí, cómo la internación de los niños como fruto de la negociación entre los profesionales y los padres y la búsqueda del consentimiento de estos últimos, reemplaza la

10 Para Fassin y Bourdelais (2005), "lo intolerable", esto es, aquello que es concebido como moralmente insoportable, constituyen una norma y un límite cultural e históricamente construido, que se transforma a lo largo del tiempo. En nuestras sociedades occidentales, un doble proceso de transformaciones en los valores y los sentimientos condujo a que el cuerpo devenga el lugar donde se asientan los intolerables.

11 Refiere a una medida de protección excepcional (Art. 40, Ley 26061)

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 631-643, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

internación impuesta, compulsiva, practicada habitualmente en el marco del sistema tutelar de protección de la infancia -y realizada incluso muchas veces con la movilización de la fuerza pública. No obstante, la situación descripta permite, al mismo tiempo, problematizar la institucionalización como práctica consentida. En este caso es visible la manipulación que los agentes administrativos hacen de la madre, que ignora los límites de su intervención, y que al mismo tiempo posee representaciones particulares de la ley, sus alcances, y de la intervención judicial. En este sentido, cabe dejar formulado el siguiente interrogante: si en el marco del antiguo "sistema tutelar" basado en las "leyes del patronato", los padres claramente no tenían posibilidad alguna de apelar este tipo de decisiones -por entonces judiciales-, en el marco del nuevo sistema de protección de la infancia, basado en la "perspectiva de derechos", ¿qué posibilidad real tienen ellos de no acatar las decisiones tomadas por el organismo administrativo? Así pues, el extracto citado deja entrever que, en el marco de estas nuevas formas no autoritarias de gobierno de los padres, basadas en la palabra y la búsqueda de consentimiento, la coerción no siempre está ausente. En este caso, la amenaza de hacer intervenir al juez, puede ser utilizada justamente para obtener el consentimiento deseado.

Por otra parte, la reflexión sobre la institucionalización consentida adquiere sentido a la luz de las históricas disputas entre los organismos judiciales y administrativos en pugna por el monopolio de la protección de la infancia (Grinberg, 2004, 2006). Disputas y relaciones de poder, que como señala Carla Villalta, "lejos de ser un telón de fondo delante del cual los diferentes actores desarrollan sus prácticas, son antes bien constitutivas de las formas que asume actualmente la intervención sobre la infancia pobre (…)" (2010, p.83). En efecto, esta práctica, puede ser pensada como parte de las estrategias desplegadas por los agentes administrativos tanto para evitar la intervención judicial, percibida como intrusiva, intervencionista e ideológicamente en las antípodas, como para conservar el monopolio sobre el caso y no deber tener que rendir cuentas sobre las intervenciones realizadas (Grinberg, 2011).

Evaluaciones

Con el "consentimiento" de la madre, en febrero de 2008, los niños fueron finalmente ingresados al hogar Estrella, pero algunos meses más tarde, Pablo fue ubicado en una nueva institución destinada a albergar adolescentes, situada en el conurbano bonaerense, lejos de sus hermanos y del domicilio familiar. Como lo recuerdan los distintos profesionales entrevistados, si bien Roberto desde el comienzo visitó a los chicos asiduamente, no se observaba entre él y sus hijos ninguna "vinculación afectiva". Además, una vez en el hogar, los chicos no tardaron en relatar que su padre los golpeaba y en manifestar su deseo de no querer verlo. En cuanto a Silvia, mientras los niños hablaban de su madre y esperaban con ansias su visita, ésta no lograba cumplir con los horarios y la regularidad impuestas por los profesionales del hogar, quienes se enojaban con ella e interpretaban su actitud como una falta de implicación de su parte[12]. Así quedaron consignadas algunas de las evaluaciones mencionadas, en uno de los informes realizados por los profesionales el hogar y enviado a la defensoría zonal de San Marcos:

> Con respecto a la vinculación se puede evaluar como poco favorable, debido a que la misma se presenta en forma discontinuada provocando en los menores, desconcierto y preocupación.
>
> Evaluando las intervenciones con los progenitores se puede inferir que el Sr. Roberto se presenta poco reflexivo

12 En tal sentido, distintos autores han señalado que una vez que los niños ingresan a los hogares, los padres son sometidos a una serie de entrevistas, evaluaciones psicológicas y diversos controles, en el marco de los cuales, "si no quieren perder a su(s) hijo(s) para siempre", deben "probar su aptitud para criarlo(s)" (Fonseca, 1998, p. 111, Ciordia & Villalta, 2012). Una forma de probar esto último, es justamente cumplir con las visitas en los días y horarios pautados. En relación con ello, Ouellette y Goubau (2009), han advertido que la distancia que separa el lugar de residencia de los padres y las instituciones de cuidado donde los niños son albergados, sumada a la falta de dinero para costear los pasajes, pueden actuar obstaculizando dichas visitas y, en este sentido, contribuir al "desatamiento" de los lazos entre los niños y sus familias de origen.

*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

> de las situaciones que generaron la institucionalización de sus hijos y su grado de responsabilidad en ello. En tanto que la Sra. Silvia dice reconocer haber "dejado a sus hijos por la violencia que vivía" (sic) pero se hace difícil el trabajo con ella debido a que la misma no concurre a los encuentros acordados.

Estas apreciaciones respecto de los padres eran compartidas por los profesionales de la defensoría zonal de San Marcos. Así me lo manifestaron en una de las charlas que mantuve con ellos:

> Con él no había forma, no había ninguna cuestión paterna… sólo quería tener a los chicos para tener a Silvia. En cambio Silvia, que media horita cada dos o tres días se acordaba que tenía hijos, y funcionaba como madre. Un ratitín por semana, pero bueno, había un lugar dónde empezar a trabajar (Luisa, trabajadora social de la defensoría zonal, conversación con el equipo, julio de 2008).

En cuanto a la trabajadora social del Programa de Fortalecimiento Familiar -Camila Almeida-, si bien ella compartía en parte esta mirada sobre los padres, advertía al mismo tiempo que los comportamientos de Silvia no podían ser comprendidos sin tener en cuenta la situación de pobreza estructural en la que ella se encontraba inserta:

> Yo lo que pienso que ella difícilmente pueda darles cosas que si no se restituyen de alguna manera en ella, no sé si hay tela (para cortar), si hay tiempo (…), pero yo es esto lo que visualizo: es una mujer en la que, por su situación histórica, por la pobreza, hay un nivel de deterioro material y simbólico. Pero los pibes piden por ella todo el tiempo, y dentro de la situación que han vivido los chicos, podrían estar (…) mucho peor de lo que estaban. Entonces, a mi hay algo que no se bien de dónde viene pero que está (Camila Almeida, julio de 2008).

Esta profesional que conoce el barrio desde hace muchos años, se mostraba particularmente sorprendida por las condiciones de precariedad extrema en la cual la familia vivía:

> Yo he ido a muchas casas del barrio pero en ésta particularmente es imposible estar, es un espacio sumamente reducido, sin ningún tipo de ventilación, que se inundaba así (me muestra con un gesto indicando la altura de la cintura) de agua podrida cada vez que llovía, con un techo que se les caía en la cabeza en cualquier momento. Digo, era sumamente saludable que los chicos estuvieran afuera todo el tiempo. Yo cobré dimensión de eso estando y sintiendo. Yo decía no es posible que los chicos puedan estar acá, pero lo que se visualiza desde fuera es "los chicos están sueltos" (…) (Camila Almeida, julio de 2008).

Así pues, si bien los distintos profesionales acordaban en la necesidad de mantener transitoriamente la medida de separación de los niños de sus padres, el diagnóstico que ellos hacían del caso era diferente. Mientas que algunos responsabilizaban por completo a los padres, otros relativizaban su responsabilidad colocando a la familia en contexto[13]. Esta vez, cuánto más cercanía a la experiencia cotidiana de los sectores populares, y, cuanto más conocimiento de la situación de pobreza estructural que atravesaba esta familia en particular, más tolerantes se volvían los profesionales.

5. Las acciones en pos de evitar una institucionalización prolongada

Ahora bien, mientras que Roberto había sido finalmente descartado como posible cuidador, y los profesionales habían acordado prohibir que el mismo visitara a los niños, ni Silvia -por entonces embarazada- ni su familia aparecía en

13 Para pensar estas cuestiones, los análisis de Delphine Serre (2009) resultan sumamente enriquecedores. De acuerdo con esta autora, las diferentes posiciones morales respecto de los "desordenes familiares", se relacionan con las diferentes concepciones que los agentes institucionales tienen sobre las clases populares. Estos puntos de vista, a su vez, son el resultado de trayectorias y de procesos de socialización también diferentes (Serre, 2009, p.144).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 631-643, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600 /1692715x.14143161214

el hogar con la regularidad y constancia que los profesionales de la institución les exigían. Habiendo evaluado las ausencias de ambos como faltas de interés por recuperar a los niños, los profesionales del hogar comenzaron a plantear que entonces que era preciso pensar en que los chicos fueran dados en adopción:

> En esta familia, el detonante, donde apareció la mamá, la mamá venía esporádicamente, la abuela y los tíos no vinieron nunca. Hasta que nosotros empezamos a manifestar que los chicos eran muy chiquitos, que no debían permanecer en la institución, porque tenían que tener una familia, y que entonces si la familia no podía hacerse cargo de estos chicos, de la forma que sea y en los tiempos que se pudiera, pero *si la familia no aparecía para hacerse cargo, para estos nenes la única alternativa tenía que ser la adopción*. Cuando nosotros empezamos a hablar de la posibilidad de la adopción, ahí se movilizaron todos (…) *Esto no es un depósito, si no hay familia con qué trabajar, hay que buscar otra familia*[14], y ahí es donde empiezan a movilizarse (…) Tenemos una reunión en el juzgado todos (…) y ahí es donde concretamente ponemos una fecha, y ahí es donde se va a decidir, si en estos tres meses no hay un movimiento en la familia, se decide la posibilidad de la adopción. En esos tres meses hubo movimiento, y a parecieron los tíos, desde un lugar muy piola y con muchas posibilidades de trabajar (…) (Graciela, directora del hogar Estrella, diciembre de 2008).

Los distintos profesionales entrevistados coinciden en que fue la amenaza de la adopción, lo que llevó a los hermanos de Silvia a acercarse al hogar, comenzar a visitar a los niños regularmente y plantear la posibilidad de hacerse cargo de su cuidado. Esta actitud fue bien recibida por los profesionales de las distintas instituciones, quienes si bien tenían una muy buena apreciación sobre los mismos, no dejaban de advertir lo difícil que resultaría que cada uno de ellos -tendiendo 21 y 25 años, sus propios hijos y una situación económica precaria-,pudiera asumir el cuidado de sus sobrinos.

En efecto, en el marco de la nueva institucionalidad para la infancia, es a través de la palabra y la búsqueda de consentimiento, que nuevas modalidades de gobierno no autoritario se despliegan encauzando los comportamientos familiares (Memmi, 2003). No obstante, nuevamente, es posible observar que cuando estas formas suaves y flexibles que apuntan a la transformación de las representaciones y los comportamientos de los sujetos no logran su cometido, otras formas de gobierno no tardan en entrar en escena. Parafraseando a Didier Fassin y Dominique Memmi, si gobernar es hacer que cada uno se autogobierne de la mejor manera posible, esto no excluye la sanción y la pena para aquellas familias que mostrándose incapaces de hacer un buen uso de esta delegación de poder, a través de sus comportamientos desviados, pongan en juego el acuerdo social establecido en torno a la norma (2004, p.25).

Por otra parte, además de invitarnos a reflexionar en torno a la amenaza de la adopción como herramienta para encauzar los comportamientos familiares y hacer en este caso que la familia extensa asuma las responsabilidades en el cuidado de los niños, vale la pena a modo de cierre, resaltar una segunda cuestión que se desprende del extracto citado. Me refiero a la idea de que las instituciones no son un “depósito” de chicos, y que si no es posible “trabajar con la familia” biológica, la única alternativa es la adopción. En efecto, en el marco de las nuevas instituciones de protección de la infancia, construidas en oposición al “sistema tutelar”, la posibilidad de que los chicos puedan pasar parte de su vida en una institución de cuidado no es evaluada hoy como una alternativa adecuada para su “correcto desarrollo subjetivo”. En consecuencia, pensar que para una familia el cuidado institucional pueda ser positivo o necesario en un momento de dificultad, no parece ser hoy en nuestro contexto, como señala Fernanda Bittencourt-Ribeiro (2012) para el caso brasilero, una

14 El subrayado es mío.

*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

posibilidad real. Como se ha visto, cuando los chicos ingresan a los hogares, sus padres no sólo deben dar cuenta desde el comienzo de sus cualidades como padres, de sus capacidades y aptitudes para cuidar a sus hijos, sino también de sus intenciones de restituirlo prontamente a la familia, caso contrario, o bien otra familia tomará la posta a través de la adopción o bien los niños continuarán en la institución pero entonces desvinculados de sus padres (Grinberg, 2014b).

6. A modo de cierre

Actualmente, la preservación del niño en su familia de origen se impone por sobre toda separación (institucionalización y adopción). En este escenario, el "trabajo con los padres", en tanto dispositivo de gobierno, apunta a transformar sus comportamientos, representaciones y modos de ser. A partir del análisis del caso de la familia Suarez, se ha mostrado que en el marco de la nueva institucionalidad para la protección de la infancia, basada en la perspectiva de derechos, un amplio abanico de estrategias es desplegado con el fin de transformar a los padres y hacer que de ellos sujetos "aptos" para la crianza y el cuidado de sus hijos. En efecto, el nuevo dispositivo promueve fundamentalmente acciones pedagógicas y "no autoritarias", basadas en el diálogo y la búsqueda del consentimiento. No obstante, encarnado en la amenaza de la judicialización y la adopción, se observa también, el despliegue de formas coercitivas destinadas a lograr la transformación de los padres.

Ahora bien, la descripción del caso de la familia Suarez permite visibilizar también que la transformación deseada por los agentes institucionales no resulta una tarea sencilla ni menos aún rápida, sobre todo cuando, distintas omisiones o ausencias estales contribuyen a complicar aún más la situación familiar: el caso da cuenta de una situación habitacional de extrema precariedad que no encuentra respuesta alguna, de una causa por violencia familiar y una denuncia penal por lesiones que en su momento quedaron en la nada, de instituciones educativas que fueron perdiendo a los niños de vista y de una enfermedad que no fue advertida a tiempo por el sistema el salud. En tal sentido, a partir de poner en perspectiva la trayectoria del caso, exponer la trama del mismo, y desmenuzar las intervenciones de los agentes institucionales, este artículo ha buscado además, por un lado, poner de relieve la configuración compleja que caracteriza a gran parte de las familias que llegan al sistema de protección de la infancia, visibilizar las acciones y omisiones estatales y problematizar al fin la distribución de fallas y responsabilidades comúnmente atribuidas a las familias. Por el otro, la estrategia metodológica adoptada ha permitido visibilizar la trama de interacciones y disputas que se van tejiendo en torno a una familia y van haciendo de ella "un caso" del sistema de protección de la infancia. Así pues, los casos no existen en sí, sino que son el resultado de un entramado de circunstancias, de acciones pero también de omisiones en la que participan múltiples actores institucionales.

Lista de referencias

Bittencourt-Ribeiro, F. (2012). Acolhimento de famílias e modos de apoio à (pluri) parentalidade. Scripta Nova. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, XVI (395), pp. 4-15.*Recuperado de:http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-4.htm.

Ciordia, C. & Villalta, C. (2012). Procesos judiciales y administrativos de adopción de niños: confrontación de sentidos en la configuración de un "medio familiar adecuado". *Etnográfica, 16 (3), pp. 435-460.*

Donzelot, J. (1977). *La Police des familles*. Paris: Minuit.

Douglas, M. (1996). *La aceptabiliad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Fassin, D. (2010). El irresistible ascenso del derecho a la vida. Razón humanitaria y justicia social. *Revista de Antropología Social, 19, pp. 191-204.*

Fassin, D. & Memmi, D. (2004).Le gouvernement de la vie, mode d'emploi.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 631-643, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600 /1692715x.14143161214

En D. Fassin & D. Memmi (dir.) *Le gouvernement des corps*, (pp. 33-57). Paris: Éditions de l'Ehess, Coll.

Fassin, D. & Bourdelais, P. (2005). "Les frontières de l'espace moral". En D. Fassin & P. Bourdelais (dir.) *Les Constructions de l'intolérable. Etudes d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*, (pp. 7-15). Paris: La Découvert.

Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.

Foucault, M. (2001). Le sujet et le pouvoir. En M. Foucault, *Dits et écrits, 1954-1988, tomo. II*, Paris: Gallimard.

Grinberg, J. (2004). *Características y funcionamiento del entramado burocrático de protección y atención a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires: Zonas grises en torno a las intervenciones con chicos*. Tesis de licenciatura, Mimeo. Buenos Aires: FFyL-UBA, Argentina.

Grinberg, J. (2006). *Entre la mise sous tutelle et la défense des droits de l'enfant. Transformations des politiques de traitement de l'enfance à risque à Buenos Aires : le cas d'un Tribunal de familia et d'une Defensoría de niños, niñas y adolescentes.* Mémoire de Master, Mimeo. Ehess, Paris, Francia.

Grinberg, J. (2011). *Conflits entre justice et administration dans la protection de l'enfance à Buenos Aires: Interprétations et usages autour d'une nouvelle loi.* Ponencia presentada en el Congrès de la Association Française de Sociologie, (Réseaux Thématique: Sociologie du droit et de la justice), Grenoble, Francia.

Grinberg, J. (2014a). *El "trabajo con las familias" como dispositivo de gobierno*. Rosario: Caas.

Grinberg, J. (2014b). Children's institutionalisation under question: polices, discourses and practices in Argentina's child protection system, *Childhoods Today, 8 (1), pp. 3-17.*

Memmi, D. (2003). Faire consentir: la parole comme mode de gouvernement et de domination. En J. Lagroye (dir.) *La politisation*, (5-17). Paris: Belin.

Ouellette, F. & Goubau, D. (2009). Entre abandon et captation: l'adoption québecoise en «banque mixte». *Anthropologie et société, 33 (1), pp. 65-81.*

Serre, D. (2009).*Les coulis de l'Etat social. Enquête sur le signalement de l'enfant en danger.* Paris: Editions Raisond'Agir.

Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios de Antropología Social, 1 (2), pp. 81-99.*

Referencia para citar este artículo: Otálvaro, J., Peñaranda, F., Bastidas, M., Torres, N. & Trujillo, J. (2016). Reformas neoliberales y sus implicaciones en un programa de apoyo a la crianza: el caso de los hogares comunitarios Familia, Mujer e Infancia en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 645-658.

Reformas neoliberales y sus implicaciones en un programa de apoyo a la crianza: El caso de los hogares comunitarios Familia, Mujer e Infancia en Colombia*

Jaider Otálvaro**
Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Colombia.

Fernando Peñaranda****
Profesor Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Colombia.

Miriam Bastidas*****
Profesor Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Colombia.

Nicolás Torres******
Profesor Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Colombia.

Johanna Trujillo*******
Nutricionista Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 21 de 2014; artículo aceptado en febrero 26 de 2015 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *Objetivo: en este artículo se problematizan las recientes tendencias hacia la transformación de políticas de atención dirigidas a la crianza, fundamentadas en un orden modernizante de las relaciones entre Estado y sociedad a partir de un análisis de la transición de los hogares comunitarios Familia Mujer e Infancia (Fami), hacia los Centros de Desarrollo Integral. Metodología: se realizó una investigación-acción participante con madres Fami del Centro Zonal Nororiental del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) de Medellín. Se reconoció la*

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** es el resultado de un estudio con enfoque de IAP, realizado por la Universidad de Antioquia y financiado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), titulado "Actualización y fortalecimiento del proyecto pedagógico educativo comunitario por medio de la recuperación de la memoria colectiva y las lecciones aprendidas en el programa Fami, del Centro Zonal Nororiental del ICBF en la ciudad de Medellín", establecido por el convenio interadministrativo 714 del 10 de julio de 2013. Tiempo de ejecución: 15 de julio de 2013 al 31 de marzo de 2014. Área de conocimiento: Ciencias de la Salud y Sociales. Subárea: Salud pública-Educación para la Salud-Crianza.

** Sociólogo y Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jc.otalvaro@gmail.com

*** Médico de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Educación y desarrollo comunitario, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio Universidad de Manizales-Cinde. Profesor de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: fernandopenaranda@gmail.com

**** Médica, Pediatra, Magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia; docente Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: miryamba@gmail.com

***** Médico de la Universidad Pontificia Bolivariana, Pediatra, especialista en niñez. Profesor, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jnicolastorres@gmail.com

****** Nutricionista y dietista de la Universidad Industrial de Santander, Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Nutricionista Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Correo electrónico: manujoh@gmail.com

experiencia y se aportó a la comprensión del modelo pedagógico de los hogares comunitarios del Instituto. Resultados y conclusiones: el proceso educativo que lideran las madres Fami es altamente pertinente para las familias usuarias, logrando generar vínculos comunitarios y transformaciones en las relaciones familiares, dado que se realiza en sus propios contextos. Contribuye, además, al desarrollo humano más integral para la familia; estos elementos corren el riesgo de perderse con los procesos de transición hacia los Centros de Desarrollo Integral.

Palabras clave: crianza del niño, educación comunitaria y transformadora, políticas sociales, globalización (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Neoliberal reforms and their implications in programs that support child rearing: The case of Family, Women and Children Community Homes in Colombia

• ***Abstract (analytical):*** *Objective: This article highlights recent trends toward transforming care policies aimed at child-rearing based on a modernizing order of state-society relations. The authors conduct an analysis of the transition of Community Homes Family Women and Children (Fami) to become Centers for Integrated Development. Methodology: A participative research project was conducted with community mothers from a Family Care Program (Fami) implemented by the Colombian Family Welfare Institute (ICBF) in Medellin. The study was an experience that contributed to developing further understanding of the program's pedagogical model for participants. Results and conclusions: The educational process led by the Fami mothers is highly relevant for the users' family, generating community networks and changes in family relationships. It also contributes to more integrated human development for the family; these elements are at risk of being lost in the transition process for the creation of Centers for Integrated Development.*

Key words: child rearing, community and transformative education, social policy, globalization (Unesco Thesaurus Social Science).

Reformas neoliberais e suas implicações em um programa de apoio à criação das crianças: o caso dos lares comunitários Família, Mulher e Infância na Colômbia

• ***Resumo (analítico):*** *Objetivo: neste artigo são problematizadas as recentes tendências para a transformação de políticas de atenção dirigidas ao cuidado e à educação das crianças, fundamentadas em uma ordem modernizante das relações entre o Estado e a sociedade, a partir de uma análise da transição dos lares comunitários Família, Mulher e Infância (Fami) para os Centros de Desenvolvimento Integral. Metodologia: foi realizada uma pesquisa-ação participante com mães dos lares Fami do Centro Zonal do Nordeste do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (ICBF), de Medellín. A experiência foi realizada para o alcance de uma maior compreensão do modelo pedagógico dos lares comunitários do Instituto. Resultados e conclusões: o processo educativo, liderado pelas mães comunitárias do Fami, é altamente pertinente às famílias participantes, conseguindo gerar vínculos comunitários e transformações nas relações familiares, uma vez que é realizado em seus próprios contextos. Além disso, ele contribui para o desenvolvimento humano mais integral da família; esses elementos correm o risco de serem perdidos nos processos de transição para os Centros de Desenvolvimento Integral.*

Palavras-chave: formação de crianças, educação comunitária e transformadora, políticas sociais, globalização (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14144260215

1. Introducción

El programa *Hogares Comunitarios* del *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), modalidad *Familia, Mujer e Infancia* (Fami), comenzó a implementarse en 1996, con los objetivos de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y de fomentar la acción corresponsable de la familia, la sociedad y el Estado, en la protección integral de esa población, lo cual se promulgó mediante la Ley 7 de 1979 y se ratificó mediante la Ley 12 de 1991 y la Ley 1098 del 2006.

En el contexto social y económico colombiano, se hacen cada vez más urgentes las respuestas de orden estatal en la búsqueda de garantizar los derechos humanos de los niños y sus familias. Dicho contexto tiene que ver con las transformaciones en la estructura de la familia y la emergencia de nuevos conceptos sobre ella, vinculados a las perspectivas sobre el género, que le confieren cada vez más importancia y protagonismo a la mujer en la sociedad y a su papel como madre (Arriagada, 2001a, Puyana et al., 2003). De ese modo se torna visible el predominio de la mujer como cabeza de hogar, el madre-solterismo, y las familias superpuestas (Barrios, 2010, Rico, 2005) como situaciones que hacen más compleja la crianza.

Paralelo a lo anterior, han emergido cambios en los enfoques de la relación Estado-sociedad (Menanteau, 2002), junto con nuevas formas de empleabilidad y propagación de los trabajos informales (Santofimio, 2010). Así, se han gestado transiciones desde un Estado benefactor hacia un Estado neoliberal, reduciendo al mínimo la capacidad de intervención estatal en el mercado (Salinas & Tetelboin, 2005) y reorientando los objetivos y métodos de intervención de los programas sociales dirigidos a las familias, los cuales terminan buscando fortalecerlas como agentes económicos, para que ellas mismas transformen sus condiciones de vida (Arriagada, 2001a), o prestando asistencia en los casos más complejos mediante la focalización del gasto público, orientado hacia las familias más vulneradas (Menanteu, 2002).

En el orden de las políticas sociales, esos cambios se ven representados en nuevas definiciones de conceptos como la pobreza y de acción estatal desde el marco de lo que se ha entendido como un nuevo proteccionismo: centrado en los individuos, de orden asistencial y que impone requerimientos de competitividad generalizada y fomentada en las personas (Salinas & Tetelboin, 2005).

Las iniciativas para la atención a la primera infancia, con enfoques proteccionistas sobre los derechos humanos de los niños, han venido tomando cada vez más fuerza en los países latinoamericanos (Guío, 2009, Arriagada, 2001a). Asimismo, como la evidencia muestra que la inversión económica en el mejoramiento de las condiciones de vida de este grupo contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población y al alcance de mejores oportunidades y posibilidades para el goce del ciclo vital y el desarrollo humano (Cousiño & Foxley, 2011, Irwin, Siddiqui & Hertzman, 2007), las políticas sociales de atención a la primera infancia han tendido a enfocarse, masificarse y popularizarse para el logro de metas como la lucha contra la pobreza extrema y la miseria, el mejoramiento de condiciones productivas, el crecimiento económico y el alcance de mejores niveles de calidad de vida (Serrano, 2005, Arriagada, 2001a, 2001b).

Las iniciativas para aportar a los objetivos mencionados en el sector salud han promovido la atención a las necesidades de la primera infancia. En Colombia, la Resolución 412 del 2000 (Ministerio de Salud, 2000) ordena el cubrimiento de las necesidades en salud de esta población con el programa de control y detección temprana de las alteraciones en el desarrollo. Del mismo modo, la implementación de estrategias como la Aiepi (Atención integrada a las enfermedades prevalentes de la infancia) (Organización Panamericana de la Salud, 2010), promovidas desde organismos multilaterales, han permitido avanzar en la garantía de los derechos de protección de esta población en materia de subsistencia, salud y calidad de vida; de otro lado, la Ley 1098 del 2006 (Código de la infancia y la adolescencia) (Congreso de la República de Colombia, 2006),

incluye la atención integral y gratuita de la población menor a un año en el sistema de salud del país.

En el sector de la salud, uno de los cuestionamientos que se formulan a estas iniciativas que se han mencionado subraya que están enfocadas en el niño, con lo cual instrumentalizan a los padres, desconocen las necesidades de estos y dejan de lado enfoques más integrales, los cuales plantean que las condiciones de desarrollo de un niño están atravesadas por las condiciones de desarrollo de sus familias y de sus entornos comunitarios (Peñaranda, Bastidas, Ramírez, Lalinde, Giraldo & Echeverri, 2002); en cambio, el objetivo de estos programas se centra en la transformación de conductas de los padres, comunicándoles lo que requieren para garantizar el desarrollo de sus hijos (Peñaranda & Blandón, 2006). La crianza en estos programas no aparece como un concepto trazador del proceso de acompañamiento del niño, por lo cual el abordaje se asume desde perspectivas morbicéntricas y desconociendo el carácter histórico, cultural y ontológico de la crianza.

El proceso educativo dirigido a los padres se efectúa en el marco de lo que puede definirse como ejercicio de la violencia simbólica, remplazando los saberes culturales desde los que se aprende tradicionalmente la crianza (Peñaranda, 2011b), desde la abuela hacia la nueva madre (Stern, 1995). Dicha educación tiende a generar entonces más incertidumbres que apoyos pertinentes para las madres, dado que las culpabiliza de las alteraciones que se detectan en el proceso de desarrollo humano de sus hijos (Peñaranda & Blandón, 2006). De esta forma, los retos de la educación para la salud y para la crianza tienen que ver con la implementación de modelos más horizontales de enseñanza-aprendizaje y con la generación de opciones y oportunidades para la vida de los niños y sus padres, entendiéndolos como sujetos en constante interacción cuyo desarrollo se halla interrelacionado, integrado y situado en un contexto comunitario (Peñaranda, Bastidas, Escobar, Torres, Pérez & Arango, 2011c).

Sin embargo, las políticas han tendido a institucionalizar cada vez más los procesos de atención y de educación, orientándolos desde las posturas de los expertos, tecnificando y estandarizando los procesos, en la búsqueda de aumentar la cobertura y estableciendo como meta la modernización de la prestación de los servicios (Arriagada, 2001a); de esta forma, se da un viraje desde procesos que Serrano (2005) define como políticas territorializadas, locales, comunitarias y ciudadanizantes-basadas en el aprovechamiento de las capacidades de las personas- hacia otras orientadas por profesionales y expertos en las temáticas, percibidas como macropolíticas con grandes objetivos de impacto.

Durante el desarrollo de la investigación, el *Programa Hogares comunitarios modalidad Fami* estaba atravesando cambios que se pueden entender como efectos de las nuevas formas de acción estatal, mencionadas anteriormente. Dichos cambios se definen en el contexto institucional y estatal, como la transición hacia los *Centros de Desarrollo Integral* (CDI), lo cual se enmarca en la estrategia del gobierno nacional definida como *De Cero a siempre*[1].

La transición tiene elementos que se destacan a continuación y se constituyen como ejes de análisis de este documento; de esa manera, se describen e interpretan los elementos positivos y negativos del *Programa Hogares Comunitarios Fami* que fueron omitidos para la transición, corriendo el riesgo de perderse, y con ellos, su capacidad de aportar pertinentemente a las familias que han sido objeto del programa.

El artículo también muestra de una forma crítica los aprendizajes acumulados existentes de una experiencia que ha transcurrido durante los últimos 18 años, como los del programa *Hogares Comunitarios Fami* del ICBF, en la vía de cualificar las formas de acompañar a la

1 Estrategia del gobierno colombiano, coordinada y orientada por organizaciones no gubernamentales y organizaciones gubernamentales, a través de la cual se busca promover el desarrollo integral temprano y articular las acciones que se desarrollan en el país, orientadas a esta franja poblacional que tengan objetivos similares y/o compartidos. Uno de sus elementos de trabajo son los *Centros de Desarrollo Integral*: espacios modernos, atendidos preferiblemente por profesionales de distintas áreas que se componente de los siguientes elementos o temas de principal interés: *Familia, comunidad y redes sociales, salud y nutrición, proceso pedagógico, talento humano altamente cualificado, ambientes educativos protectores* (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14144260215

familia durante la crianza en el ámbito educativo institucional.

2. Metodología

Se realizó una Investigación Acción Participativa (IAP) basados en su perspectiva latinoamericana y desde los referentes propuestos por Fals-Borda (1979) y Bosco (1987). Se pretendió la cualificación del proyecto pedagógico y educativo del programa *Hogares Comunitarios Fami* del ICBF, a través de la recuperación de la memoria histórica y de las lecciones aprendidas en dichos hogares. El proyecto se realizó en el Centro zonal nororiental[2] -Regional Antioquia (Medellín[3])- del Instituto[4∞]. Se entendió a la IAP como una alternativa del paradigma crítico-social de las ciencias sociales, la cual se lleva a cabo con el fin de construir conocimiento sobre la realidad[5], al tiempo que se busca transformarla (Fals-Borda, 1979).

Cuatro madres coordinadoras (representantes de cada comuna, a su vez de asistentes a los talleres), una funcionaria del ICBF, y 4 docentes de la Universidad de Antioquia integraron el equipo de investigación en los procesos de diseño e implementación de actividades de campo, análisis de información y construcción de productos investigativos.

El trabajo de campo se realizó mediante cinco talleres interactivos de socialización con 99 madres Fami en los que se abordaron temas como la historia del programa, los significados sobre la crianza, los significados sobre el proceso educativo, las redes de acompañamiento y apoyo y los nuevos retos para el futuro del programa. Las participantes reunidas en grupos por comunas con antelación a los talleres, hacían trabajos de análisis y reflexión sobre las temáticas que se tratarían en cada socialización; en los talleres presentaban los resultados de los análisis y profundizaban en los temas que les llamaba la atención. Durante estas sesiones se realizaban diarios, en donde se retomaban algunas frases textuales y significativas de los relatos de las participantes -algunas de las cuales se presentan en este documento-, también se hacían entrevistas cortas para aclarar algunos de los puntos abordados, las cuales se grababan con autorización de las madres y se escuchaban posteriormente para contrastarlas con otros datos.

El análisis se llevó a cabo a través de reuniones del equipo de investigación que se hacían quincenalmente después de los talleres, en los encuentros de este equipo se hacían diálogos reflexivos, que contrastaban los saberes de las madres Fami representantes, los de los profesionales y los de los funcionarios del ICBF identificando temas generadores.[6] Las

2 El ICBF funciona a través de 33 regionales coordinadas por una dirección nacional, cada regional coordina conjuntos de Centros Zonales. La Regional Antioquia cuenta con 16 centros zonales, tres de ellos atienden la población de Medellín y otros dos funcionan en los municipios de Bello e Itagüí (es decir que en Medellín y el área metropolitana hay 5 centros zonales). Esta investigación se realizó en el centro Zonal Nororiental 1, el cual presta atención en las comunas 1, 2, 3, 4 y parte de la 10 de Medellín; las primeras cuatro comunas están ubicadas en la zona nororiental, y son algunas de las que presentan mayores niveles de vulneración entre la población, por condiciones de pobreza, se observan allí los indicadores más bajos de Calidad de vida y de Desarrollo Humano en la ciudad, predominan también los estratos socioeconómicos más bajos de la clasificación socioeconómica que hace el Estado colombiano (estratos 1, 2 y 3).

3 Medellín, es la segunda ciudad más poblada de Colombia. De acuerdo con cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane, 2010), la ciudad cuenta con 2.464.322 habitantes. Es la capital del Departamento de Antioquia y se halla ubicada al interior del país, en una zona conocida como el Valle de Aburrá (En cordilleras central de los Andes colombianos)

4 El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar fue creado por la ley 75 de 1968; y a través de la ley 7 de 1979 se estableció como una institución pública, descentralizada coordinadora del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Esta institución "trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia. ICBF con sus servicios brinda atención a niños y niñas, adolescentes y familias, especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, insolvencia o vulneración de sus derechos". Tomado de la página: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF, consultado el 12 de agosto de 2015.

5 En esta investigación se reconoce la importancia de la relación entre conocimiento-poder-liberación de las bases, como lo postula la IAP (Fals-Borda, 2009). Esta forma de investigación se caracteriza por algunos de los siguientes fundamentos (Fals-Borda, 1979): el conocimiento científico (teorías) no es neutral, refleja y posibilita siempre relaciones de poder; en la IAP, la relación entre investigación y sujetos de la investigación se establece de sujeto a sujeto, y no de sujeto a objeto; el conocimiento es el resultado de la interacción entre el investigador "profesional" y el investigador de las comunidades; el conocimiento que se produce en IAP permite el encuentro entre saberes especializados, con los saberes populares; la IAP debe hacer devoluciones permanentes a la comunidad para su empoderamiento y participación.

6 Los temas generadores se definen en la propuesta de educación popular de Paulo Freire (1980) como temáticas significativas sobre las cuales se estudia, consulta, profundiza y se llega a otros temas más específicos hasta proponer un programa y un proceso

*DOI:*10.11600/1692715x.14144260215

relatorías de estas conversaciones, los diarios de campo de los talleres, los apuntes sobre las entrevistas cortas, se sistematizaron a través de un proceso de codificación que combina los métodos axial y sustantivo propuestos por Strauss y Corbin (2002), el resultado de todo ello se presenta en este documento.

3. Tres fases del programa *Hogares Comunitarios Fami*: el surgimiento, la educación de la madre *Fami* y el desmonte de lo comunitario como forma de modernización

Para poner en marcha el programa en el centro zonal nororiental de la ciudad de Medellín (regional del ICBF), se asignaron responsabilidades a profesionales del instituto por cada conjunto de barrios. Estos profesionales convocaron a madres con reconocimiento en la comunidad para participar en el proceso, quienes recibieron formación mediante el programa educativo Vigía de la Salud y sesiones educativas complementarias en las que se abordaron los temas del cuidado en la gestación, la nutrición durante los primeros dos años de vida, la lactancia y los derechos del niño.

Inicialmente, cada hogar tenía 25 familias usuarias, y a cada una se le entregaba mensualmente un apoyo alimentario en especie. Se realizaba una visita domiciliaria y tres sesiones educativas donde las madres Fami multiplicaban los aprendizajes que habían logrado durante su capacitación inicial. Actualmente se entrega un apoyo más reducido para cada familia, dirigido especialmente a la madre usuaria durante la gestación y al niño durante sus primeros dos años de vida. Se realiza una visita domiciliaria y se trabajan temáticas más diversas, como crianza, cuidado, socialización, estimulación y lactancia, derechos humanos de los niños, economía doméstica y preparación de alimentos. En cuanto a las sesiones educativas, pasaron a celebrar sólo una; las otras dos las implementa recientemente un programa diferente con objetivos similares que se llama *Buen Comienzo*[7], las dirige un profesional especializado quien también hace dos visitas domiciliarias mensuales, remplazando paulatinamente la labor de las madres Fami.

Al principio de esta experiencia, las Fami del centro zonal fueron orientadas por el instituto para realizar actividades de articulación con instituciones y organizaciones comunitarias. De esa forma, iniciaron vínculos con los puntos de atención en salud para que las enfermeras asistieran a las sesiones del hogar a realizar procesos educativos y asesorías, con los hospitales para realizar acompañamiento a los momentos de parto y cuidado de neonatos y con otras organizaciones e instituciones para capacitarse y cualificarse en temas de cuidado del niño, desarrollo humano y puericultura, o para llevar otras temáticas al hogar, como la prevención de embarazos y la sexualidad durante la adolescencia.

Las articulaciones también se realizaban con organizaciones de base en la comunidad, como juntas de acción comunal, para gestionar espacios comunitarios. En ese sentido, los hogares son una iniciativa comunitaria que establece vínculos y articulaciones estratégicas con otras organizaciones e instituciones, tanto de la comunidad como de orden privado y gubernamental.

Después de algunos años del programa, las madres Fami iniciaron procesos más avanzados de cualificación cursando programas de formación técnica en desarrollo integral de la primera infancia; algunas terminaron sus estudios de secundaria y continuaron carreras de formación profesional. También han asistido a cursos cortos especializados, lo que les ha permitido afianzar sus conocimientos relacionados con la crianza y cualificar el

pedagógico. En términos investigativos, los temas generadores se refieren a la emergencia de tópicos, reflexiones, ideas, y conocimientos que se dan en la interacción de las personas cuando buscan comprender su realidad para transformarla.

7 El programa Buen Comienzo se crea en la ciudad de Medellín -Antioquia-, con el acuerdo de Concejo Municipal N° 14 de de 2004. Es una estrategia de acompañamiento inicial e integral que promueve el desarrollo integral, diverso en incluyente de los niños y las niñas menores de 6 años en la ciudad, la cual se orienta al trabajo con las familias y los niños más vulnerables del territorio, por sus condiciones de vida en general. La estrategia, operada por profesionales, sirvió como insumo para la formulación de la Estrategia *De Cero a Siempre*, la cual ya se ha enunciado y definido en este documento

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14144260215

acompañamiento a las familias usuarias del programa.

Las madres Fami empezaron su labor contactando a madres gestantes en la calle para que se inscribieran en el programa, y aún lo hacen cuando identifican una familia con necesidades apremiantes. En la actualidad las familias llegan al programa de diferentes formas; la más común es mediante la comunicación voz a voz de madres que fueron usuarias a otras que lo requieren y que cumplen con los requisitos de ingreso.-

En el contexto que ya se ha mencionado, una de las mayores preocupaciones de las madres Fami es que las usuarias deserten, ya que se preocupan por el bienestar de las familias que se van y por el del bebé; por ello tratan de romper las barreras de acceso de orden físico o económico, flexibilizando sus horarios de trabajo, gestionando y brindando acompañamiento más oportuno en estos casos.

Entre las razones para que las familias deserten, se cuentan: impedimento para formar parte de las actividades de dos programas gubernamentales al tiempo (*Buen Comienzo* y *Hogar comunitario Fami*) y los cambios de domicilio.

El programa ha sufrido transformaciones en los últimos años, dado que se ha presentado un proceso de transición hacia lo que se ha definido como los *Centros de Desarrollo Integral* en el marco de la implementación de la estrategia nacional *De Cero a Siempre*. Con esta medida, los hogares pierden su carácter comunitario y también las madres Fami pierden la centralidad del proceso educativo, la cual pasa a ser de los profesionales de los CDI. En la búsqueda de mayor eficiencia y cobertura, se dejan de lado aspectos de interés para las familias, como la economía doméstica y las problemáticas propias de las relaciones entre los miembros del grupo familiar, dificultando el acompañamiento cercano, integral y pertinente. Un aspecto complicado de esta transformación es que la madre Fami debe cumplir jornadas fijas de trabajo en los CDI, lo que restringe autonomía para flexibilizar horarios de acompañamiento a las familias usuarias en la comunidad y para compartir con su familia. Con la transición las familias usuarias no pueden aprovechar los saberes de la madre Fami, los cuales son prudentes, contextualizados, y articuladores del conocimiento científico-disciplinar y del conocimiento popular.

De acuerdo con las afirmaciones de las madres Fami, el apoyo de subsistencia era de más calidad y cantidad, servía para toda la familia y no sólo para la usuaria o su hijo y, además, la madre Fami tenía más autonomía para seleccionar las temáticas a abordar en sesiones educativas y visitas domiciliarias. Consideran que los cambios han afectado la adherencia al programa y la generación de vínculos en el tiempo entre las usuarias y la madre líder. Además, el programa promovía actividades de socialización entre las usuarias y personas de la comunidad y construcción de redes de apoyo mutuo, un tipo de relación que no se hallaba mediado por agentes externos y que permitía la construcción de confianza para el acompañamiento a las usuarias en varios aspectos; uno de ellos el emocional, clave para contribuir al desarrollo humano, pero también porque posibilitaba el acompañamiento desde las necesidades de cada familia.

4. El programa *Fami*: opción educativa pertinente para el desarrollo humano integral en contextos difíciles

El programa Fami atiende a familias en su función de proceso de atención inicial para la primera infancia, respondiendo así a las necesidades que ofrecen los cambiantes contextos económicos y sociales del país (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2011b). Desde los lineamientos del ICBF, este programa está dirigido a familias especialmente vulnerables identificadas en un período muy sensible de la vida de las personas y del desarrollo humano, como la gestación y la lactancia y trata de responder a sus necesidades desde un acompañamiento educativo y comunitario. En ese sentido, se trata de un programa altamente pertinente.

Durante la implementación del programa, las madres Fami, agentes educativos y pilares del proceso, realizan actividades formativas en asuntos que son de interés para toda la familia y no sólo acerca del niño. Las madres Fami

aportan así a la construcción de relaciones más armónicas en la familia, desde el entendimiento de que el bienestar de ese grupo contribuye al bienestar del niño.

Las madres Fami realizan visitas domiciliarias en las cuales procuran que todos los miembros del grupo familiar estén presentes, lo que, según las participantes del proceso investigativo, promueve la responsabilidad del cuidado del niño como un asunto de ambos padres y no sólo de la madre. El programa también desarrolla un acompañamiento cercano y sensible a las necesidades de la familia, en especial de la madre, cuando esta tiene incertidumbres y dificultades emocionales o en sus relaciones de pareja, además de inquietudes relacionadas con la salud. También trata de cumplir un acompañamiento equitativo que tenga en cuenta a las familias más necesitadas y vulnerables, con apoyos acordes a las necesidades particulares.

De acuerdo con las madres Fami que participaron del proceso investigativo, la importancia del programa se relaciona justamente con que el acompañamiento que se le aporta a la familia es integral: aborda necesidades de subsistencia, salud e información o conocimiento sobre las prácticas de crianza de las familias usuarias. Así, se constituye en un apoyo para resolver muchas de las inquietudes que tienen particularmente las madres que lo son por primera vez, sobre las necesidades de sus hijos, y se concentra en la construcción de mejores vínculos entre los miembros del grupo familiar, en la prevención de la violencia y la promoción de prácticas de crianza basadas en el afecto. Estos temas no sólo responden al orden biológico del proceso de crecimiento y madurativo del niño, sino que tienen que ver con aspectos psicológicos, relaciones de pareja y convivencia:

> No, yo le hablo de mis problemas, de cómo yo me siento. Por ejemplo, yo le digo a la madre Fami: "Es que vea: estoy muy aburrida por esto y esto"; entonces ella me da consejos, ella habla conmigo; o sea, yo me siento mucho mejor con ella que con mi propia sicóloga (Madre usuaria).

5. El carácter comunitario del programa como un elemento fundamental para el acompañamiento a la crianza

El hogar Fami instalado en los barrios de las familias usuarias, posibilita que los miembros de estas familias mantengan un vínculo con él, e incluso algunas personas regresan después de haber terminado su paso por allí para resolver inquietudes o pedir acompañamiento sobre dificultades que se presentan. Es un recurso que reconocen como propio de la comunidad. En esa medida, en muchas ocasiones las madres Fami van más allá de lo que exigen los lineamientos del ICBF, puesto que acompañan de forma constante: algunas refirieron durante los talleres que sus hogares son de puertas abiertas a la comunidad las 24 horas del día, dado que acuden en cualquier momento si se presenta una emergencia, esto es algo que realizan la mayoría de las madres Fami voluntariamente por cariño hacia sus usuarias quienes lo entienden como un gesto de amistad y preocupación; las Fami además, lo ven como la forma más adecuada de acompañar a las familias, pues las necesidades de la crianza se pueden presentar en cualquier momento del día.

> Una usuaria manifestó estar muy agradecida con la madre Fami. Dijo que los niños la quieren y le hacen caso en todo; incluso la llaman tía, y piden ir con ella (refiriéndose a la madre Fami que no es familiar de ellos). Lo que sucede es que ella les lleva regalos, a veces mercado, entonces los niños y ella se sienten agradecidos con la madre Fami (Tomado del registro de observación: equipo de investigación).

Las madres Fami se agrupan en organizaciones comunitarias denominadas asociaciones, y éstas, a su vez, contratan sus servicios con el ICBF para el acompañamiento a las familias usuarias mediante la modalidad de *Hogares Comunitarios Fami*. Estas asociaciones tienen cierto grado de autonomía en la forma de seleccionar a las madres líderes entre las integrantes de la comunidad, y pueden también desarrollar un trabajo de planeación financiera para cada hogar a partir de las necesidades de las familias usuarias. Este tipo

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14144260215

de organización posibilita a las madres Fami y a las asociaciones participar en otras actividades de planeación local. Algunas, por ejemplo, forman parte de las juntas de acción comunal y de otras organizaciones que son de interés para el desarrollo local-barrial.

6. El proceso educativo del programa Fami: una respuesta a la pregunta ¿Cómo hacer educación transformadora para la crianza?

El programa ha sido reconocido como una estrategia con énfasis en educación comunitaria dirigida a la familia. Su enfoque es constructivista, en tanto que su metodología, definida como "aprender a enseñar" (ICBF, 2011a), propone cinco momentos en las sesiones educativas: reflexionemos y compartamos, consultemos, debatamos, comprometámonos y evaluemos (Mariño, 1992). La importancia del proceso radica en que se tienen en cuenta todas las opiniones, dudas y situaciones que experimentan y poseen las madres asistentes a las sesiones educativas para construir aprendizajes y conocimientos de manera conjunta.

El espacio en el que se llevan a cabo la mayoría de las actividades educativas del hogar comunitario Fami es la vivienda de la madre líder; sin embargo, también se aprovechan algunos espacios comunitarios, como la sede comunal, y lugares públicos como parques o bibliotecas; en ocasiones, desarrollan las sesiones educativas en las casas de las madres usuarias. Esto lo convierte en un programa con despliegue en lo vecinal y comunitario, más que en lo intramural, contribuyendo de esa forma a generar confianza, romper barreras geográficas, de acceso al programa.

La madre Fami vive de manera más consciente su condición como madre, líder, mujer, compañera y esposa, con lo cual cambian sus perspectivas de vida, sus relaciones cotidianas y mejoran sus prácticas educativas con otras madres a medida que adquiere experiencia, puesto que cree en el proceso pues ella misma se ha transformado con él. Durante el trabajo de campo, las madres Fami también mencionaron que junto con su posición comunitaria y la formación recibida, han adquirido conciencia como sujetos de derechos; además, con el apoyo económico que les brinda el ICBF se sienten mujeres más libres y seguras en sus casas para tomar sus propias decisiones.

> Nosotros hemos aprendido cosas muy importantes y muchas cosas buenas que uno no sabía; por ejemplo: el compartir en la familia, el cómo educar los hijos, cómo acompañarlos en su crecimiento, cómo no sentir que los hijos fueron un error. (Madre usuaria.)

Como limitaciones, las madres Fami relatan que en ocasiones sus casas resultan estrechas, pues se torna difícil celebrar allí la sesión educativa, dado que no hay espacios adecuados para que los niños puedan entretenerse mientras las madres usuarias asisten a las sesiones. Por otra parte anualmente reciben apoyo de las asociaciones, representado en materiales para implementar las actividades educativas, pero a veces los materiales no corresponden a sus especificaciones y necesidades, lo que lleva a que algunas madres tengan que comprar con dinero propio lo que les queda faltando.

7. Discusión

El agente educativo que lidera el proceso de hogares Fami es una madre líder comunitaria que conoce y comparte los referentes simbólicos de las familias usuarias, ha vivido experiencias similares, es sensible a sus incertidumbres, con lo cual se hace más fácil el proceso educativo y logra un gran impacto de sus intervenciones. De esta forma, las madres Fami conocen los valores y significados sobre la crianza de la comunidad e identifican fácilmente aquellos aspectos más problemáticos del contexto que tienen las familias sobre la crianza, el cuidado y la socialización.

Los programas que promueven la creación de redes de apoyo, facilitan el aprender de las experiencias de "otras iguales" la resolución de inquietudes más allá de los temas "técnicos" como asuntos que surgen en la vida cotidiana. De esa forma, las temáticas siempre están enfocadas hacia la superación de necesidades concretas de las familias.

El modelo de acompañamiento que se implementa en los *Hogares Comunitarios FAMI*

es un proceso muy similar al de la conformación de vínculos afectivos y de cuidado entre las madres y los hijos en el proceso de crianza: estos sienten que el acompañamiento de sus madres es constante y permanente, por lo que ellas cumplen el papel de "estar ahí" en todos los momentos de sus vidas y, a su vez, aprehenden esta posición para el acompañamiento de sus propios hijos.

Las madres Fami, dadas esas características comunitarias que ya se mencionaron, logran construir vínculos de confianza y cercanía con las familias usuarias desde el *"estar ahí"*, lo que posibilita también que el acompañamiento adquiera un gran impacto para las personas en su paso por el programa. De esa forma, las madres usuarias sienten que son cuidadas y acompañadas por las madres Fami y no se sienten juzgadas.

El programa tiene un carácter educativo popular (Mariño, 1992), lo que lo diferencia de otros programas de sectores educativos y de la salud dirigidos a este grupo poblacional -como los del control de alteraciones en el crecimiento y en el desarrollo-, que se estructuran desde una relación vertical del profesional con las personas usuarias (Peñaranda et al., 2002), mediada por el conocimiento técnico que el primero posee y que se presume que las segundas necesitan (Peñaranda, 2011a). Como consecuencia de ello, las personas evitan asistir a este tipo de sesiones, se generan tensiones, las madres usuarias se sienten desconocidas y cuestionadas y se presentan choques de saberes que no se tramitan adecuadamente (Peñaranda & Blandón, 2006), todo esto en una dimensión tan compleja como la de la crianza, que culturalmente es aprendida por diálogos intergeneracionales, como lo ha definido Stern (1995).

La transición de los hogares del ICBF hacia los CDI se da en el marco de la implementación de la estrategia *De Cero a Siempre*. Este cambio ha implicado la pérdida de algunos de los aspectos más relevantes del programa, como su carácter comunitario, su especificidad educativa y la capacidad de generación de vínculos que contribuyen al desarrollo social y comunitario. Esto se da como un proceso de institucionalización que implica la pérdida de centralidad en la familia y de las tensiones que se le presentan a ese grupo en todas las dimensiones del desarrollo humano hacia aspectos técnicos que son objeto de atención de diferentes profesionales, los cuales se enfocan en los niños. Así, se cambia también el carácter comunitario de la madre Fami como una líder, pues pasa a constituirse en un apoyo al proceso pedagógico orientado por una profesional.

En el trasfondo de este tipo de políticas se halla una visión emergente de lo público y de las relaciones entre Estado y sociedad enmarcado en un proceso de globalización económica que tiene impactos no sólo en la forma de implementar políticas, sino en sus intereses (Serrano, 2005). Autores como Sottoli (2002), Menanteau (2002) y Venancio, González y Palella (2009) plantean que en los países latinoamericanos las políticas sociales han dado un viraje importante desde que se firmó el Consenso de Washington.

En Colombia, las condiciones para el viraje estaban dadas desde la formulación de la Constitución Política de 1991, con la que se posibilitaron cuartro procesos en paralelo: a) la concepción de un Estado descentralizado que continúa buscando alcanzar la *modernidad* por la vía de la *modernización*[8], eficiente administrativamente y cuidadoso del gasto público; b) los énfasis macroestructurales de las políticas que priorizan las necesidades, tecnifican la prestación de servicios y los dirigen a las capas de poblaciones más vulnerables, remplazando también las políticas localizadas en lo territorial, ciudadanizantes y con fuertes componentes en lo comunitario (Serrano, 2005); c) la privatización como un modelo que

8 La Modernidad y la modernización son categorías sociológicas que denotan dos fenómenos diferentes pero correlacionados en la historia de la humanidad. De acuerdo con Marín y Morales (2010) La Modernidad es el fenómeno occidental europeo que combina situaciones políticas (Revolución francesa), culturales (la ilustración), y económicas (Revolución industrial) europeas, instalando un nuevo orden social, un nuevo sujeto "moderno", ilustrado, racional, y una nueva forma de ver y hacer las cosas; en un sentido Weberiano, la modernidad es el proyecto de humanidad que reemplaza la *acción tradicional*, y considera fútil a la acción emotiva, haciendo énfasis y dándole relevancia a la *acción racional instrumental moderna* (Marín & Morales, 2010). La modernización en cambio, es el proceso que operacionaliza la modernidad en un mundo *occidentalizado no europeo*. En América Latina este proceso se dio según Santos (1998) de una forma impuesta, y por la vía de la colonización epistemológica, territorial, cultural, material y simbólica.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14144260215

implica la venta de las empresas públicas y la tercerización de la ejecución de las políticas, buscando mayor eficiencia y desregularización del mercado en general (Venancio et al., 2009) y -de acuerdo con nuestro interés- del mercado de lo social y; d) focalizando el gasto social y siguiendo las condiciones técnicas, administrativas y conceptuales, puestas por otros países a las transferencias internacionales de recursos.

Estas políticas también tienen implicaciones en la forma de entender la ciudadanía, lo público y lo social, dado que tienden a individualizar la prestación de servicios y, asimismo, las personas beneficiarias (Serrano, 2005). Desde una perspectiva crítica y epistemológica, se trata de trasladar la idea de la ciudadanía como conjunto de sujetos de derechos, capaces de transformar sus realidades y con referentes de futuro, hacia la idea de personas beneficiarias de servicios, como consecuencia de la transformación de un Estado social de derecho en un Estado prestador de dichos servicios (Salinas & Tetelboin, 2005).

Lo público también se resignifica, pasa a comprenderse en la lógica del mercado privado como mercado de lo público. Y lo social pasa a convertirse en objeto de transformación desde la perspectiva neoliberal (Rodríguez & Cardet, 2011), dado que el interés está puesto en la modernización de los estilos de vida y de las condiciones de vida, en el marco de la liberalización y de la equiparación de oportunidades (Salinas & Tetelboin, 2005), las cuales son las estrategias para la democratización en una economía neoclásica (Venancio, González & Palella, 2009).

Es importante advertir que los modelos de flexibilización laboral aunados a la generación traslapada de ganancias y acumulación de capital de las economías más fortalecidas en ese contexto económico globalizante, generaron cada vez más en América Latina mayores condiciones de pobreza, crecimiento acelerado de la deuda pública y monopolización transnacional de las economías (Menanteau, 2002), con lo cual la democratización se relegó a una promesa incumplida, reduciendo los espacios para la participación y disminuyendo las oportunidades para el desarrollo humano, en lugar de ampliarlas (Salinas & Tetelboin, 2005, Serrano, 2005).

En materia de primera infancia en Colombia, las políticas que responden a esos enfoques neoliberales, están orientadas desde una perspectiva de integralidad que se concibe como el ejercicio de profesionales de distintas disciplinas y no desde la posibilidad de atender a los usuarios teniendo en cuenta todas las dimensiones del desarrollo humano (Serrano, 2005, Guío, 2009). Su fundamento también se halla en la necesidad de lograr una administración eficiente de los recursos, la focalización de la atención para los niños de primera infancia más vulnerables y el aumento de la cobertura y la tecnificación de los procesos.

Pese a los esfuerzos e inversiones para aumentar la cobertura, es difícil lograr que dichos servicios alcancen los objetivos de bienestar que se proponen (Arriagada, 2001a), ya que atienden a las familias como grupos aislados de sus contextos inmediatos, ven a sus miembros como individuos segmentados y desarticulados y los intervienen desde perspectivas multisectoriales; además, porque dejan de lado los enfoques centrados en la potencialización de capacidades y se sitúan en posiciones asistenciales.

Este tipo de políticas ponen en riesgo la posibilidad de concretar un proyecto comunitario con carácter integral como el que se venía dando en el programa *Hogares Comunitarios Fami*, porque componentes como las visitas domiciliarias se reorientan hacia visitas de inspección con un acompañamiento que resulta poco sensible a las necesidades reales de las familias y genera mayores tensiones y choques culturales en el encuentro entre el saber técnico, racional y lógico, contra el saber popular y comunitario de las familias usuarias. También se pone en el centro de la intervención a los profesionales en áreas como pedagogía, nutrición, entre otras, lo que aumenta la distancia cultural entre quienes operan los servicios y sus beneficiarios.

8. Conclusiones

Las políticas de orden comunitario, como el programa *Hogares Comunitarios Fami*, son relevantes en el contexto de la salud pública, dado que permiten resolver necesidades

trascendentes para un grupo poblacional importante en Colombia como son las madres gestantes y con niños menores de dos años. De un lado se halla la articulación y la integralidad de las acciones para el desarrollo humano, al trascender las características desde las cuales se hace por lo general la educación para la crianza, con posiciones pedagógicas verticales y dándole primacía al conocimiento científico, el cual es segmentado por especialidades disciplinares. De otro lado, se halla la posibilidad de que un agente comunitario conozca los aspectos técnicos para brindar el acompañamiento y la educación de las familias, pero además posea el conocimiento del contexto y de la vida cotidiana que se construyen entre las familias usuarias del programa.

El proceso educativo con enfoque constructivista que se realiza en los *Hogares Comunitarios Fami* del ICBF es altamente pertinente porque posibilita rescatar los conocimientos que las madres traen desde sus experiencias de crianza con sus propias madres; los tramita y los pone en diálogo con otras madres. Se trata así de una educación que construye conocimientos y va más allá de la labor de informar, pero, además, de un proceso que está centrado en las personas y es respetuoso de sus saberes, lo cual lo hace más pertinente y efectivo porque los pone en contraste con los saberes técnicos propios de las iniciativas institucionales.

Por la forma en que se concibe el sistema de salud, este puede responder a esas necesidades de las familias cuidadoras de los niños sólo desde el campo de las especialidades clínicas y biomédicas, lo que hace que su aporte a la salud de los individuos se brinde de una forma fragmentada y centrada en las enfermedades. Los programas comunitarios, en cambio, al estar a cargo de personas capacitadas en asuntos de orden técnico y que hayan experimentado circunstancias similares a las de las familias usuarias frente a la crianza en sus vidas, resultan sensibles a muchas de las necesidades de toda la familia -y no sólo de algunas de ellas, como las biomédicas-; más aún si se tiene en cuenta que conocen el contexto y que están localizadas en él, lo que les permite asumir procesos de acompañamiento más pertinentes.

La sensibilidad frente a la maternidad que tienen las madres Fami, por haber sido madres, también posibilita que sus acciones estén encaminadas al bienestar de toda la familia, incluido el niño y no sólo enfocándose en él, por tanto resuelve la problemática que plantea la mera instrumentalización de los padres en la crianza. El hecho de que compartan referentes simbólicos similares también ayuda a generar empatía y comprensión mutua, lo cual es clave para lograr un acompañamiento oportuno a las familias.

Las políticas recientes van definiendo el horizonte de la intervención en la perspectiva de la modernización de la administración de los recursos públicos (Sottoli, 2002), pero también en la mirada hacia la lucha contra la pobreza, posicionando discursos que han sido cuestionados porque generan canales de dependencia en la perspectiva sur-norte (Escobar, 1998) y desconocen las realidades territoriales, históricas y culturales de las poblaciones.

La modernización de las políticas trae consigo inversiones mayores y más ordenadas de los recursos, con lo que se alcanza la eficiencia del gasto público y mayor acceso a este por parte de la ciudadanía; sin embargo, al alcanzar niveles tan tecnificados y de focalización de los gastos, se incurre en la pérdida del sentido comunitario y de la capacidad de lograr acompañamientos pertinentes e integrales a las familias más vulnerables, como lo venían haciendo las madres Fami. Por esta razón, es importante que los procesos de transición hacia esas políticas reconozcan la importancia de los componentes comunitarios y de la educación liberadora que venían haciendo las madres Fami con las familias usuarias. Asimismo, es importante que se reconozca uno de los avances más significativos logrados en estos años de implementación del programa, cual es la transformación de la madre Fami, dado que este factor no se ha tenido en cuenta para valorar los impactos del programa mismo.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14144260215

Lista de referencias

Arriagada, I. (2001a). *Familias Latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo.* Santiago de Chile: Naciones Unidas-Cepal.

Arriagada, I. (2001b). ¿Familias vulnerables o vulnerabilidad de las familias? *Seminario internacional. Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Barrios, M. (2010). Apuntes sobre la familia, comunicación y cambio social. Reflexiones en torno a la obra de Virginia Gutiérrez de Pineda y Gino Germani. *Folios (20), pp. 163-179.*

Bosco, J. (1987). *La investigación-acción.* Manizales: Universidad de Caldas.

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia.* Bogotá, D. C.: Diario Oficial Nº 46446.

Cousiño, F. & Foxley, A. M. (2011). *Políticas públicas para la primera infancia.* Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas-Dane (2010). *Perfil sociodemográfico 2005-2015: Total Medellín.* Recuperado de:
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Indicadores%20y%20Estad%C3%ADsticas/Documentos/Proyecciones%20de%20poblaci%C3%B3n%202005%20-%202015/Perfil%20Demografico%202005-2015%20Total%20Medellin.pdf

Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción de un mundo en desarrollo.* Bogotá, D. C.: Norma.

Fals-Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.* Bogotá, D. C.: Tercer Mundo. *Doi:10.5294/pacla.2015.18.1.3.*

Fals-Borda, O. (2009). *Una Sociología sentipensante para América Latina: Orlando Fals Borda. Antología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Siglo XXI.

Guío, R. E. (2009). Estado del arte sobre la política pública nacional de primera infancia. *Estudios en Derecho y Gobierno, 2 (2), pp. 33-45.*

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2011a). *Guía para la implementación del proyecto pedagógico comunitario: en la primera infancia.* Bogotá, D. C.: ICBF.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2011b). *Lineamiento técnico administrativo, modalidad hogares comunitarios de bienestar en todas sus formas (Fami, familiares, grupales, múltiples, múltiples empresariales y jardines sociales) para la atención a niños y niñas hasta los cinco (5) años de edad.* Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/NormatividadC/EstudiosdeMercado/Estudios2013/PlaneacionyControl/Tab5/ANEXO.%202%20LINEAMIENTO%20TECNICO%20ADMINISTRATIVO%20HCB.pdf

Irwin, L., Siddiqui, A. & Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Informe final para la comisión de los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud.* Recuperado de:
http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf

Marín, A. & Morales, J. (2010) Modernidad y modernización en América Latina: una aventura inacabada. *Nómadas. Revista crítica de las ciencias sociales y jurídicas, 26 (2), pp. 3-21.*

Mariño, G. (1992). *Aprender a enseñar.* Bogotá, D. C.: Unicef, ICBF.

Menanteau, D. (2002). Impactos socio-políticos de la globalización en América Latina. *Revista Austral de Ciencias Sociales, (6), pp. 19-34. Doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2002.n6-02*

Ministerio de Salud (2000). *Resolución 412*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Salud.

Ministerio de Educación (2012). *Desarrollo integral en la primera infancia, modalidades de desarrollo inicial: Centros de Desarrollo Integral*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302_recurso_Calidad.pdf, Consultado el 12 de Agosto de 2015.

Organización Panamericana de la Salud (2010). *Atención integrada a las enfermedades prevalentes en la infancia.* Bogotá, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.

Peñaranda, F. (2011a). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9 (2), pp. 945-956.*

Peñaranda, F. (2011b). Las fuerzas sociales y el escenario comunicativo en la educación para la salud: el caso del programa de crecimiento y desarrollo. *Ciencia & Saúde Coletiva, 16 (10), pp. 4023-4031. Doi. org/10.1590/S1413-81232011001100007.*

Peñaranda, F., Bastidas, M., Escobar, G., Torres, N., Pérez, F. & Arango, A. (2011c). *Educación para la salud: una mirada alternativa al modelo biomédico: la praxis como fundamento de una educación dialógica.* Medellín: La Carreta, Universidad de Antioquia.

Peñaranda, F., Bastidas, M., Ramírez, H., Lalinde, M. I., Giraldo, Y. & Echeverri, S. (2002). El programa de crecimiento y desarrollo: otro factor de inequidad en el sistema de salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 20 (1), pp. 89-99.*

Peñaranda, F. & Blandón, L. (2006). La educación en el Programa de Crecimiento y Desarrollo: entre la satisfacción y la frustración. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 24 (2), pp. 28-36.*

Puyana, Y., Maldonado, M. C., Lamus, D., Useche, X., Morad, P., Bonilla, G. & Dominique, M. (2003). *Padres y madres en cinco ciudades colombianas: cambios y permanencias.* Bogotá, D. C.: Almuneda. *Doi: 10.6092/issn.2036-0967/2196.*

Rico, A. (2005). *Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia. Reunión de expertos: Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales.* Santiago de Chile: Naciones Unidas, Cepal.

Rodríguez, A. & Cardet, Y. (2011) ¿Hay neoliberalismo no capitalista? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9 (2), pp. 999-1007. Doi :10.11600/1692715x.1321300514.*

Salinas, D. & Tetelboin, C. (2005). Las condiciones de la política social en América Latina. *Papeles de Población, 11 (44), pp. 86-108. Doi:10.2307/41938429.*

Santofimio, R. (2010). Reestructuración y relaciones laborales en la banca colombiana, o una perspectiva sociológica del mundo laboral contemporáneo. Juan Carlos Celis Ospina. *Virajes. Revista de Antropología y Sociología, (12), pp. 327-333.*

Santos, B. de Sousa (1998). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, Universidad de Los Andes.

Serrano, C. (2005). *La política social en la globalización. Programas de protección en América Latina.* Santiago de Chile: Naciones Unidas, Cepal. *Doi: http://hdl.handle.net/11362/5790.*

Sottoli, S. (2002). La política social en América Latina: diez dimensiones para el análisis y el diseño de políticas. *Papeles de población, 8 (34), pp. 43-64.*

Stern, D. N. (1995). *La constelación maternal: un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos.* Buenos Aires: Paidós. *Doi:10.1080/02646830903294987.*

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada.* Bogotá, D. C.: Contus Editorial, Universidad de Antioquia.

Venancio, J., González, R. & Palella, S. (2009). La globalización en América Latina: ¿Pertinencia social o confluencia de la exclusión? *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, 15 (2), pp. 21-34.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 645-658, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14144260215

Referencia para citar este artículo: Pegalajar-Palomino, M. del C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 659-676.

Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial*

*María del Carmen Pegalajar-Palomino***

Profesora Universidad Católica de Murcia, España.

Artículo recibido en septiembre 8 de 2014; artículo aceptado en noviembre 7 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (Analítico):*** *Introducción: Con este estudio pretendo conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la formación presencial o semipresencial. Metodología: Utilicé un diseño descriptivo (n=80), llevando a cabo la recogida de datos mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios". Resultados: El alumnado dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito. Además, existen diferencias significativas a nivel estadístico en cuanto a las estrategias de planificación -más favorables para el alumnado de la modalidad semipresencial- y almacenamiento de la información -más favorables para el alumnado de la modalidad presencial-. Conclusiones: Dado el proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior, deben crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana.*

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, alumnado, Espacio Europeo de Educación Superior, formación presencial, blended learning (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Learning strategies for university students in the classroom and blended learning

• ***Abstract (analytical):*** *Introduction: This study aims to determine the learning strategies of university students for classroom or blended learning. Methodology: A descriptive design was used (n=80), carrying out data collection using the "Learning Strategies Assessment Questionnaire for University Students" instrument. Results: Students have enough learning strategies for achieving success their studies. In addition, there are statistically significant differences in terms of planning strategies (more favorable for students in blended learning) and information storage (more favorable for students in face to face learning). Conclusions: Due to the European convergence process in higher education, learning environments that facilitate innovation and participation of students in the teaching-learning process should be created that consider both the academic component of teaching as the human dimension of learning.*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se basa en la investigación "Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario", realizada por la autora, la cual pretende conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la mejora de la educación presencial y semipresencial en Educación Superior. Área de conocimiento: Ciencias de la Educación; subárea: Educación general. La investigación, de tipo descriptivo, se ha realizado durante el curso académico septiembre de 2013/septiembre de 2014.

** Profesora de la Universidad Católica de Murcia. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Maestro, especialidad en Educación Primaria. Máster en Educación Especial por la Universidad de Huelva. Correo electrónico: mdcpegalajar@ucam.edu

Key words: learning strategies, students, European Higher Education Area, classroom training, blended learning (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Estratégias de aprendizagem para os estudantes universitários para a formação presencial e semipresencial

• ***Resumo (analítico):*** *Introdução: O presente estudo tem como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários para a formação presencial e semipresencial. Metodologia: Foi utilizada a pesquisa descritiva (n = 80), realizando a coleta de dados por meio do "Questionário de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Estudantes Universitários". Resultados: Os estudantes possuem estratégias de aprendizagem suficientes para obter sucesso em seus estudos. Além disso, existem diferenças estatisticamente significativas em relação às estratégias de planificação (mais favoráveis para os alunos da modalidade semipresencial) e de armazenamento de informações (mais favorável para os alunos da modalidade presencial). Conclusões: Dado o processo de convergência europeia no âmbito do ensino superior, é necessário que sejam criados ambientes de aprendizagem que facilitem a inovação e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, considerando tanto o componente académico do ensino como a dimensão humana.*

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, estudantes, Ensino Superior Europeu, formação presencial, blended learning (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción

La instauración del proceso de convergencia europea en el sistema universitario implica un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2006) para responder a las nuevas tipologías de estudiantes y profesiones emergentes (Sangrá, 2011). Dicho proceso de reforma en la Educación Superior se ha visto avalado por la extensión de metodologías como el trabajo colaborativo y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, más concretamente, de Internet y la Web 2.0 (Cabero & Marín, 2014). Así pues, el blended learning (enseñanza semipresencial) se está convirtiendo en una modalidad de formación con un amplio arraigo social y mayor presencia en universidades tradicionalmente presenciales (Gamboa & Carballo, 2010). Ello supone nuevos modelos de enseñar y aprender, situando al alumno en un proceso de construcción del conocimiento más activo y de mayor autonomía (Bates, 2009). Se establece, pues, una nueva cultura de aprendizaje que lleva implícita nuevos estilos de aprendizaje al invitar al alumno a investigar, descubrir, resolver problemas, interactuar, colaborar con otros y compartir (Monge, 2008).

Garrison y Cheveland-Innes (2003) y Swan (2001) exponen cómo el blended-learning ofrece diversidad de oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje y vías de comunicación entre tutor-alumno y alumno-alumno. Además, Mason y Rennie (2006) entienden que el alumnado podrá, si se interesa en formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje, seleccionar los recursos formativos de diferentes medios según los más convenientes y apropiados a su situación personal. Por su parte, Bartolomé (2008) expone cómo el blended-learning promueve el aprendizaje autónomo, autorregulado y colaborativo; variedad de recursos para aprender en diversas situaciones y tecnologías; posible igualdad de oportunidades de aprendizaje, flexibilidad y adaptabilidad; facilita al participante el acceso de la tecnología, flexibilidad y personaliza el aprendizaje; articula las necesidades de los actores implicados en el

*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

proceso formativo; combinan las actividades presenciales para mejorar los resultados de la formación a distancia.

No obstante, para que las universidades se transformen en verdaderas organizaciones de aprendizaje, deben determinar y prever los cambios necesarios a través de un proceso de autoevaluación, tomando en cuenta las características más comunes de las organizaciones de aprendizaje y, después, decidir cómo estás pueden ser atendidas para su transformación (Rodríguez & González, 2013). Ello supone un cambio de mentalidad por parte de todos, considerando la enseñanza con una mirada crítica, al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, a la institución universitaria como comunidad de investigación e interacción y al docente universitario como investigador en el aula y mediador del conocimiento transmitido (Gil et al., 2007). Así pues, resulta de interés conocer cómo se enfrentan los estudiantes al aprendizaje en función de sus propias estrategias y sus preferencias metodológicas, a fin de posibilitar la integración entre éstas y las metodologías propuestas por el profesorado universitario.

Autores como Cuadrado, Monroy y Montaño (2011) señalan la importancia de conocer los estilos y estrategias de aprendizaje del alumnado y si éstos se ajustan a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito de la educación universitaria. Así pues, tal y como apuntan Gargallo, Suárez y Pérez (2009) las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como *"un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado"* (p. 2). Por tanto, las estrategias de aprendizaje implican todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias y emociones que permiten y apoyan la adquisición de la información y las maneras de relacionar el conocimiento previo, así como la recuperación de la información (Muñoz, 2005); por ello, integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (autorregulación del alumno) y cognitivos (manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información) (Abascal, 2003, Ayala, Martínez & Yuste, 2004).

Son muchas las razones que justifican el desarrollo de estrategias de aprendizaje en contextos universitarios (Rosario, Mourao, Núnez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle, 2007, Núñez et al., 2011). Lamas (2008) señala que un alumno eficaz se caracteriza por el uso de estrategias cognitivas coordinadas entre sí como parte de un pensamiento completo; la aplicación adecuada de dichas estrategias gracias a dos tipos de capacidades cognitivas; la coordinación entre el conocimiento de estrategias y otros tipos de conocimientos que posee y, en último lugar, disponer de condiciones motivacionales y afectivas adecuadas. Para ello, se requiere de un proceso de aprendizaje que probablemente corresponde a situaciones extracurriculares y que van más allá de la formación académica (Alvarado, Vega, Cepeda & Del Bosque, 2014). Para Pineda et al. (2009) los docentes en formación requieren herramientas pedagógicas de trabajo, capaces de leer la cultura y proponer cambios que permitan nuevas visiones y comprensiones sobre la realidad educativa; los programas formativos deben considerar lo teórico, epistemológico, práctico, vivencial y metodológico, a través de estrategias basadas en la indagación y búsqueda de conocimiento nuevo y espacios de práctica en los que se aprende de la lógica de las distintas instituciones.

Diferentes investigaciones revelan cómo las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios se relacionan con sus resultados académicos (De la Fuente, Pichardo, Justicia & García-Berbén, 2008, Garavalia & Gredler, 2002, Pintrinch, 2004). Esta relación depende tanto de variables de tipo individual como la edad, sexo, estilos de aprendizaje, motivación, autorregulación del aprendizaje,

metas de aprendizaje, etc. (Bruinsma, 2004, Cano, 2000, Martín & Camarero, 2001, Valle et al., 2006, Wolters, 2004) como contextuales, referidas a la organización del plan de estudios universitario, estilos de enseñanza del profesorado y métodos instruccionales empleados (Cope & Staehr, 2005, Jansen, 2004, Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999).

En la Educación Superior, se espera que el alumnado, contando con intereses intrínsecos por aprender, se comprometa en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, se esfuerce, asuma responsabilidades en las tareas y disponga de estrategias de autorregulación (Garrello & Rinaudo, 2012). No obstante, Boekaerts y Martens (2006) entienden que estas expectativas no siempre son realistas, ya que existen alumnos que tienden a adoptar un nivel superficial en la lectura de los materiales, cumpliendo mínimamente con las demandas del curso y utilizando sólo estrategias de memorización. Incluso, Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) demostraron cómo los alumnos de Magisterio muestran una baja planificación del estudio referida, sobre todo, a la confección de horarios y organización del trabajo académico.

Alvarado et al. (2014) suscriben la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación, resaltando la importancia de analizar los factores de la formación docente y el perfeccionamiento de programas y planes de estudio para la mejora del rendimiento académico en instituciones de Educación Superior; las dimensiones que requieren apoyo urgente se relacionan con las estrategias básicas, pues no contar con ellas imposibilita un adecuada aprendizaje, lo que se refleja en una pobre ejecución de la información. Todo ello implica estrategias cognitivas cuyos componentes son de elaboración, organización, inferencia y transferencia (Enríquez & Rentería, 2007).

Por su parte, Donolo, Chiecher y Rinaudo (2004) describieron el uso de distintas estrategias de aprendizaje por alumnado que aprende en contextos presenciales y en ambientes virtuales; observaron que el alumnado usa distintas estrategias de modo similar en ambos contextos, utiliza estrategias de elaboración y organización antes que de repaso, piensa críticamente e informa cierto grado de autorregulación, metacognición y regulación del esfuerzo. No obstante, se preocupa menos de manejar adecuadamente el tiempo y el ambiente donde estudian así como de pedir ayuda a sus compañeros o al profesor.

Tomando como referencia tales estudios e investigación, este estudio pretende analizar las estrategias de aprendizaje de alumnado universitario, comprobando la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en sus valoraciones según éstos desarrollen un modelo de enseñanza presencial o semipresencial. En este caso, se pretende partir de un diagnóstico de las habilidades y estrategias de que dispone el alumnado universitario para así establecer propuestas de mejora que incrementen la calidad de la enseñanza en la Educación Superior.

2. Metodología

Para el desarrollo del estudio, se ha utilizado una metodología de tipo descriptivo, pues se considera la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por 102 estudiantes que durante el curso académico 2013-2014 se han matriculado de la asignatura “Evaluación y diagnóstico diferencial de los trastornos del lenguaje y la audición” en la Universidad Católica de Murcia; se trata de una materia optativa para el alumnado del Grado de Educación Primaria, en la mención de Audición y Lenguaje.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14145071114

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal fin (n=80). Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%. En la tabla 1 se expone, de manera resumida, la distribución de la muestra según variables sociodemográficas estudiadas:

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra

		n	Porcentaje
Género	Hombre	17	21.3
	Mujer	63	78.8
Edad	Entre 21 y 25 años	37	46.3
	Entre 26 y 30 años	20	25.0
	Más de 31 años	23	28.8
Modalidad	Presencial	38	47.5
	Semipresencial	42	52.5
Otros estudios anteriores	No	54	67.5
	Si	26	32.5
Acceso al mercado laboral	No	41	51.3
	Si	39	48.8

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado la técnica de la encuesta mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios" (Ceveapeu) elaborado por Gargallo et al. (2009). Dicho instrumento, compuesto de 88 ítems, responde a dos escalas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1=muy en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=indeciso; 4=de acuerdo y 5=muy de acuerdo). Es un cuestionario con formato de autoinforme, organizado en dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias tal y como se muestra en la tabla 2:

*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

Tabla 2. Estructura del cuestionario (Fuente: Gargallo et al., 2009)

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias motivacionales (20 ítems)	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor de la tarea
		Persistencia en la tarea
		Atribuciones
		Autoeficacia y expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Componentes afectivos (8 ítems)	Estado físico y anímico
		Ansiedad
	Estrategias metacognitivas (15 ítems)	Conocimiento
		Planificación
		Evaluación, control, autorregulación
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos (10 ítems)	Control del contexto
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información (8 ítems)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		Selección de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información (27 ítems)	Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento
		Recuperación
		Uso

Dicho instrumento pretende recoger información suficiente de los diversos elementos que integran el constructo "Estrategias de aprendizaje", incluidos aquellos no considerados en otros instrumentos utilizados con anterioridad (Bernad, 1999, Gargallo, 2000). Además, el cuestionario goza de una adecuada validez de constructo, constada por la valoración de los jueces y el análisis factorial, el cuál determinó la existencia de quince factores que explicaron el 56.79% de la varianza. Por su parte, la fiabilidad del cuestionario obtenido a través del coeficiente Alpha de Cronbach fue de .897, encontrándose resultados muy buenos en el análisis de fiabilidad de las dos escalas y de las subescalas correspondientes.

2.3. Procedimiento

La cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra se ha llevado a cabo en Junio de 2013, fecha en la que los estudiantes del Grado de Educación Primaria para la mención de Audición y Lenguaje habían cursado la asignatura (en su modalidad presencial o semipresencial).

El diseño docente de la asignatura está basado en una serie de actividades formativas siendo éstas:

- Lección magistral, centrada en la presentación de un tema para así facilitar la información organizada según criterios adecuados a los objetivos previstos.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

- Seminarios teórico-prácticos en los que profundizar sobre una temática específica del conocimiento a través de intercambios personales entre los asistentes.
- Trabajo en equipo, entendido éste como un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, de su profesor y del entorno.
- Tutorización, capaz de establecer una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un tutor y uno o varios estudiantes.
- Evaluación, centrada en la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje.
- Estudio personal, preparación de seminarios, búsquedas bibliográficas, realización de trabajos, pues el estudio y el trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el alumnado se responsabiliza de la organización de su trabajo y la adquisición de las competencias según su ritmo.

Para la modalidad presencial, dichas acciones formativas están basadas en la asistencia obligatoria del alumnado al aula. La docencia se apoya, además, en una plataforma virtual en la que se recogen los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la asignatura. Además, el alumnado puede solicitar la asistencia a tutorías individuales en los que solventar cualquier duda respecto al contenido de la materia. Incluso, el docente está a disposición del alumnado a través del teléfono y correo electrónico.

Por su parte, la modalidad semipresencial está basada en la plataforma virtual (E-learning) que ofrece al alumnado apoyo en la gestión y organización de su proceso de aprendizaje. La plataforma permite la interacción entre el estudiante y el profesor, a través de foros, Chat programados, recomendaciones del profesor a nivel de grupo o individual, descargas de temarios y material de apoyo, guías de trabajo, publicación de calificaciones y recomendación de páginas Web específicas de la materia. Asimismo, y a lo largo de la asignatura, el alumnado tiene la posibilidad de participar en varias tutorías presenciales de forma periódica y colectiva en las que se establecen debates para asentar los conocimientos y desarrollar la formación práctica, si así se requiere. De igual modo, el alumnado debe asistir de manera presencial a las sesiones de evaluación de la asignatura según lo establecido en su guía docente.

Así pues, en la última sesión presencial para ambas modalidades de enseñanza, se solicitó a los alumnos que rellenasen el cuestionario de manera individual, proporcionando las adecuadas instrucciones para una adecuada cumplimentación. Además, y al tratarse de seres humanos, se aseguró en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de datos, se ha utilizado el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS, versión 21) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación. Así pues, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman las dos escalas del cuestionario. Además, se ha realizado la prueba t de Student de comparación de medias para demostrar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las escalas y subescalas del cuestionario según la modalidad de enseñanza (semipresencial o presencial). Para decidir si se puede o no suponer varianzas poblacionales iguales, el procedimiento prueba t para muestras independientes, además de ofrecer el estadístico t, proporciona la prueba de Levène sobre igualdad de varianzas. Se destaca, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

3. Resultados

Con la intención de analizar las estrategias de los estudiantes universitarios encuestados en dicho estudio, se detallan las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas de cada uno de los factores que conforman las dos escalas del cuestionario.

Estrategias afectivas, de apoyo y control

Para la primera subescala, y centrados en el desarrollo de "Estrategias motivacionales" (tabla 3), el alumnado entiende que lo aprendido en la asignatura le servirá para su formación académica y futuro profesional, destacando la utilidad de los contenidos tratados y la importancia de entenderlos adecuadamente (M=17.51). Además, obtiene buenas puntuaciones para las estrategias de autoeficacia (M=16.15), vinculadas al conocimiento de sí mismo y delimitación de sus puntos fuertes y débiles para la realización adecuada de tareas.

Los resultados revelan, incluso, puntuaciones favorables al cuestionar la motivación intrínseca del alumnado para acceder al Grado de Maestro (M=13.23), pues entiende que lo más importante es aprender y entender los contenidos con profundidad; no considera que deba estudiar para no defraudar a su familia o que necesite de otras personas para animarse a estudiar (M=5.01). Además, se muestra convencido de que su rendimiento académico depende de su esfuerzo, su capacidad y habilidad organizativa (M=12.82), y no tanto de la suerte o la tarea del profesorado (M=5.60). Además, el alumnado encuestado no posee una concepción de la inteligencia como algo modificable con el propio esfuerzo y aprendizaje (M=6.47).

Tabla 3. Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias motivacionales"

	Min.	**Máx.**	**M.**	**D.T.**
Valor tarea	7,00	20,00	17,51	2,59
Autoeficacia	9,00	20,00	16,15	2,24
Motivación intrínseca	9,00	15,00	13,23	1,64
Atribución interna	9,00	15,00	12,82	1,94
Conocimiento de la inteligencia	2,00	10,00	6,47	1,41
Atribución externa	2,00	10,00	5,60	2,16
Motivación extrínseca	2,00	10,00	5,01	2,29

Para la subescala "Componentes afectivos", los resultados aportan datos bastante favorables (tabla 4). Así pues, el alumnado considera que su estado físico y anímico es adecuado (M=15.31): se encuentra bien físicamente, duerme y descansa lo necesario y su estado de ánimo es apropiado para trabajar. No obstante, suele demostrar cierto nerviosismo al hacer un examen o hablar en público, aunque es capaz de relajarse al pensar las consecuencias de su fracaso (M=13.37).

Tabla 4. Análisis descriptivo para la subescala "Componentes afectivos"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Estado físico y anímico	8,00	20,00	15,31	2,89
Ansiedad	6,00	20,00	13,37	3,12

En cuanto a las "Estrategias metacognitivas" (tabla 5), el alumnado muestra habilidades favorables de control y autorregulación (M=23.64), permitiendo cambiar de planes, adaptarse a la forma de trabajo de profesores y materias, dedicar tiempo y esfuerzo según el

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14145071114

grado de dificultad, aprender nuevas habilidades para un mayor rendimiento así como tener en cuenta los errores para una mejora. Además, y para la planificación, dispone de habilidades para planificar su tiempo de trabajo personal, llevando al día el estudio de los temas mediante el desarrollo de un horario de trabajo (M=12.66). El alumnado se conoce a sí mismo, destacando sus puntos fuertes y débiles (M=11.49), aunque critica no conocer los objetivos y criterios de evaluación de la asignatura (M=7.45).

Tabla 5. Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Control/autorregulación	16,00	30,00	23,64	2,93
Planificación	7,00	17,00	12,66	2,46
Autoevaluación	7,00	15,00	11,49	1,88
Conocimiento de objetivos	2,00	10,00	7,45	1,61

Finalmente, para la subescala "Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos" (tabla 6), los resultados revelan cómo el alumnado se muestra favorable a realizar trabajo cooperativo en el aula (M=23.60) a la vez que afirman disponer de un ambiente y lugar adecuado de estudio (M=16.65).

Tabla 6. Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Interacción social	7,00	30,00	23,60	4,18
Control del contexto	12,00	20,00	16,65	2,33

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Así pues, para la subescala "Estrategias de búsqueda y selección de información" (tabla 7), los resultados demuestran cómo el alumnado sabe dónde conseguir los materiales para estudiar las asignaturas, haciendo uso de la biblioteca y hemeroteca para la búsqueda de bibliografía en el estudio de las asignaturas (M=13.97). De igual modo, se muestra conforme con la selección de información necesaria para estudiar la asignatura con garantías de éxito (M=14.93).

Tabla 7. Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias de búsqueda y selección de la información"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Selección	10,00	20,00	14,9333	2,47328
Fuentes	7,00	20,00	13,9733	2,96818

Finalmente, y para la subescala "Estrategias de procesamiento y uso de la información" (tabla 8), el alumnado obtiene puntuaciones favorables al cuestionar sus habilidades para organizar información mediante gráficos y/o tablas, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. (M=19.58). De igual modo, afirma analizar críticamente los contenidos presentados por el profesorado, aportando ideas personales y justificadas que traten de apoyarlas o rebatirlas (M=18.35). Además, y en cuanto a la elaboración de la información, afirman realizar una primera lectura de los temas para captar la idea general, llevando a cabo un estudio más profundo a continuación así como la toma de apuntes en clase (M=16.23); además,

utilizan criterios, recursos mnemotécnicos o palabras clave para aprender con facilidad los contenidos de la asignatura (M=12.05). El alumnado es capaz de utilizar lo aprendido no sólo para otras asignaturas sino para su vida cotidiana (M=12.10); para ello, dispone de habilidades para integrar la información de diferentes fuentes, ampliar el material de clase y relacionarlo con lecturas complementarias (M=10.04). Sin embargo, muestra dificultades para organizar la información mentalmente antes de exponerla en clase o ante un examen escrito (M=7.84) a la vez que muestran su disconformidad ante el estudio memorístico, sin comprensión de los contenidos tratados en la asignatura (M=5.92).

Tabla 8. Análisis descriptivo para la subescala "Estrategias metacognitivas"

	Min.	Máx.	M.	D.T.
Organización de la información	5,00	25,00	19,58	4,13
Personalización/creatividad	9,00	25,00	18,35	2,91
Elaboración de la información	8,00	20,00	16,23	2,29
Transferencia	5,00	15,00	12,10	1,99
Almacenamiento	8,00	15,00	12,05	1,89
Adquisición de la información	4,00	15,00	10,04	2,32
Recursos	2,00	10,00	7,84	1,41
Almacenamiento	2,00	10,00	5,92	2,23

Diferencias en las estrategias de aprendizaje según la modalidad de enseñanza

A continuación, y una vez realizado el análisis descriptivo de los datos, se utiliza la prueba *t* de Student para comprobar la significación de las diferencias entre grupos, tomando como referencia la variable dicotómica "modalidad de enseñanza", pudiendo ser ésta presencial o semipresencial. Por su parte, y con la intención de determinar si se cumple o no el principio de homocedasticidad, la probabilidad asociada al estadístico de Lévene para varianzas iguales para la totalidad de los ítems analizados es, en su mayoría, mayor de .05, con lo que se asume que las varianzas poblacionales son iguales. Curiosamente, y tras analizar los datos, se confirma cómo en la mayoría de los casos el alumnado no muestra diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje según se cursen esta asignatura por la modalidad presencial o semipresencial (tabla 9).

Así pues, para la primera escala, no existen diferencias a nivel estadístico en cuanto a las estrategias motivacionales y componentes afectivos, principales impulsores del aprendizaje en el ámbito de la Educación Superior. No obstante, y para el desarrollo de estrategias metacognitivas, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la capacidad del alumnado para planificar su proceso de aprendizaje, siendo éste más favorable en el caso del alumnado que cursa dicha asignatura para la modalidad semipresencial ($p > .025$). Sin embargo, el análisis no aprecia diferencias en la capacidad del alumnado para tomar decisiones, autoevaluar el propio desempeño o conocer los objetivos y criterios de evaluación propuestos. Finalmente, y para esta escala, tampoco se aprecian diferencias a nivel estadístico en cuanto a las estrategias del alumnado para desarrollar procesos de interacción social y control del contexto.

Para la segunda escala, y en cuanto al desarrollo de estrategias de búsqueda y selección de información, el análisis realizado no permite determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas para la selección de información y búsqueda de fuentes bibliográficas. Por otro lado, y cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, se aprecian diferencias estadísticas para la estrategia de almacenamiento de la información, siendo más favorable para el alumnado que cursa la asignatura en la modalidad presencial ($p < .024$). No obstante,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14145071114

para las estrategias de adquisición, elaboración, organización, almacenamiento, transferencia y uso así como personalización y creatividad en el uso de la información no se aprecian diferencias a nivel estadístico.

Tabla 9. Análisis de varianza. Prueba t para muestras independientes según la variable "modalidad de enseñanza"

Escalas	Subescalas	Estrategias	Presencial	Semipresencial	t
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias motivacionales	Valor tarea	17.63	17.40	.215
		Autoeficacia	16.31	16.00	.579
		Motivación intrínseca	13.42	13.07	.138
		Atribuciones externas	5.47	5.71	.482
		Motivación extrínseca	6.21	3.90	.903
		Atribución interna	12.84	12.80	.866
		Conocimiento inteligencia	6.42	6.52	.511
	Componentes afectivos	Estado físico y anímico	15.10	15.50	.373
		Ansiedad	13.26	13.48	.193
	Estrategias metacognitivas	Control y autorregulación	23.68	23.60	.615
		Planificación	11.68	13.60	.025*
		Autoevaluación	11.47	11.51	.694
		Conocimiento de objetivos y criterios	7.73	7.19	.327
	Estrategias de control del contexto	Interacción social	24.00	23.25	.346
		Control contexto	16.47	16.82	.548
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información	Selección	14.83	15.02	.722
		Fuentes	13.61	14.30	.863
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Organización de información	18.55	20.61	.660
		Personalización y creatividad	18.27	18.41	.063
		Adquisición de información	9.88	10.18	.316
		Elaboración de información	16.33	16.15	.163
		Almacenamiento	12.27	11.85	.895
		Transferencia	12.11	12.10	.126
		Almacenamiento	6.38	5.51	.024*
		Recursos	7.83	7.85	.568

*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

4. Discusión y conclusiones

Este estudio ha permitido conocer las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la asignatura "Evaluación y diagnóstico diferencial de los trastornos de la audición y el lenguaje" del Grado de Educación Primaria de la Universidad Católica de Murcia. En este caso, interesaba conocer cuáles eran las estrategias a utilizar por el alumnado, estableciendo una comparativa entre aquellos que cursan la materia para la modalidad presencial o, por el contrario, aquellos que lo hacen de manera semipresencial.

Así pues, los resultados demuestran datos favorables hacia el desarrollo de estrategias motivacionales para el aprendizaje de la asignatura así como de componentes afectivos, capaces de analizar el estado físico y anímico y el nivel de ansiedad del alumnado. Además, afirman disponer de una adecuada capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregular sus actuaciones. Estos datos guardan relación con los aportados por Garrello y Rinaudo (2012) para quiénes el alumnado universitario cuenta con intereses intrínsecos hacia el aprendizaje, comprometido en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, esfuerzo y autorregulación que le permitan la asunción de responsabilidad en las tareas. No obstante, y tal y como apuntan Boekaerts y Martens (2006), el alumnado no siempre tiende a utilizar estrategias de aprendizaje en profundidad, llevando a cabo un estudio de la materia a nivel superficial.

Finalmente, y para la primera escala analizada, el alumnado afirma disponer de estrategias para controlar el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje así como de mecanismos de interacción social y manejo de recursos para facilitar el mismo. Estos datos guardan relación con los aportados por Del Valle y López (2007) o González y García (2007) las cuales ponen de manifiesto la valoración positiva del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, al facilitar la comprensión de los aprendizajes y ayudar a entender mejor los temas difíciles, aprovechar el tiempo de estudio así como el interés por la materia. También guardan relación con las conclusiones establecidas por autores como Barba, Martínez y Torrego (2012) quiénes evidencian la alta valoración del trabajo grupal, los avances en el aprendizaje teórico y la superación del efecto polizón que afecta a los trabajos en grupo.

Para el desarrollo de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, el alumnado dispone de habilidades para la búsqueda y selección adecuada de la información que deben conocer para la asignatura. En contraposición, Hernández y Fuentes (2011) apuntan hacia la necesidad de dotar al alumnado de estrategias de búsqueda y selección de información, mostrándole herramientas y recursos útiles para saber cómo hacer uso de diferentes fuentes de información y cómo seleccionarlas, enseñándoles criterios para saber cómo evaluar críticamente la información obtenida.

En cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, son las estrategias de búsqueda de recursos y almacenamiento de la información las que denotan mayores carencias en el alumnado encuestado, frente a las valoraciones favorables para la organización de la información, personalización y creatividad, adquisición, elaboración, almacenamiento y transferencia. Estos datos contradicen los aportados por Martínez-Otero y Torres (2005) y Herrera y Lorenzo (2009) para quienes los alumnos de Magisterio muestran una baja planificación del estudio. De igual modo, Alvarado et al. (2014) apuntan la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación en el alumnado.

Estos resultados avalan cómo el alumnado universitario dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para superar sus estudios con éxito; así pues, no sólo dispone de habilidades emocionales y de control sino que también le aguardan habilidades vinculadas al procesamiento de la información que debe conocer. No obstante, el estudiante universitario, por el simple hecho de serlo, no se encuentra perfectamente capacitado para afrontar sus estudios con éxito, dependiendo exclusivamente de su esfuerzo (Castelló & Monereo, 1999, Garner, 1990, González, Valle, Rodríguez & Piñeiro, 2002, Martín, García,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.14145071114

Torbay & Rodríguez, 2008, Nist & Simpson, 2000). Así pues, el perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta, fundamentalmente, un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio y que facilitan un aprendizaje significativo (Bruinsma, 2004, Cope & Staehr, 2005, Lonka, Olkinuora & Mäkinen, 2004, Pike & Kuh, 2005, Pintrich, 2004, Soares et al., 2006, Valle et al., 2006, Wolters, 2004).

No obstante, el proceso de convergencia europea en el sistema universitario ha supuesto una serie de cambios que afectan, de manera directa, a la forma de implementar la docencia así como a la manera de trabajar profesorado y alumnado (Gil et al., 2007). Por ello, la enseñanza semipresencial ha permitido utilizar las potencialidades de la red (flexibilidad en el tiempo, accesibilidad geográfica, interactividad tutor-alumno, alumno-alumno, etc.) para organizar una enseñanza más abierta, flexible y personalizada que permita la construcción del conocimiento por parte del alumno y el uso creativo de la información (Ardizzone & Rivoltella, 2004, Bach, Haynes & Smith, 2007, Bautista, Borges & Forés, 2006, Bullen & Janes, 2007).

Además, los resultados obtenidos permiten conocer cómo, en líneas generales, no existen diferencias a nivel estadístico en el uso de estrategias de aprendizaje en el alumnado universitario según su modalidad de enseñanza. Así pues, en el caso de la enseñanza presencial se presta especial atención a la asistencia obligatoria a clase del alumnado, fundamentada en el desarrollo de sesiones teóricas y actividades prácticas por parte del docente. No obstante, y para la formación semipresencial, la plataforma virtual supone el principal soporte que apoya la docencia; además, el alumnado tiene la posibilidad de acudir a varias sesiones de tutorías presenciales de forma periódica y colectiva en las que se establecen debates para asentar los conocimientos teórico-prácticos. Estos datos concuerdan con los aportados por Donolo et al. (2004) quienes demuestran cómo el alumnado usa distintas estrategias de modo similar en contextos presenciales y en ambientes virtuales.

No obstante, se aprecian diferencias en cuanto a las estrategias de planificación, siendo éstas más favorables para el alumnado de la modalidad semipresencial. Así pues, las diferentes modalidades de enseñanza (presenciales o semipresenciales) permiten desarrollar diferentes tipos de agrupamientos y facilitan determinados tipos de actividades didácticas, a la vez que exigen de diversos trabajos para profesorado y alumnado y requieren la utilización de herramientas metodológicas diferentes (De Miguel, 2006). La introducción de las herramientas que engloba la Web 2.0 ha propiciado un cambio de actitud hacia el aprendizaje y mucho más hacia la enseñanza; son herramientas cuyo uso posibilita que el alumnado se convierta en protagonista real de su proceso de aprendizaje (Bartolomé, 2008), mientras el profesor será el guía en la enseñanza (Garay, Luján & Etxebarria, 2013). El hecho de que el alumnado no deba asistir diariamente al aula universitaria, aumenta la necesidad de desarrollar un proceso de autorregulación del aprendizaje (Mason & Rennie, 2006, Zimmerman, 2000). Ello comporta una serie de fases en la que la planificación, ejecución y autoevaluación del aprendizaje juegan un papel fundamental, al permitir al alumnado reflexionar sobre su nivel de aprendizaje y reorientarlo en caso necesario, pudiendo así identificar y describir sus propios errores (Ardura & Zamora, 2014).

Mientras, para el alumnado de la modalidad presencial, los resultados demuestran mejores habilidades de almacenamiento de la información. De este modo, para llevar a cabo las diferentes tareas de estudio, el alumnado debe adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda las estrategias de aprendizaje (Barca, Peralbo, Porto, Santorum & Vicente, 2009). Así pues, las estrategias metacognitivas y la memoria cognitiva resultan de gran importancia en el conocimiento y desarrollo cognitivo de los individuos, al hacer consciente al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y ofrecer la

oportunidad de actuar en él para mejorarlo; para ello, deberá emplear estrategias de búsqueda, selección, organización, comprensión y utilización de la información de forma que le permita construir su propio conocimiento (Mérida, 2006). No obstante, y tal y como apuntan Flecha y Rotger (2004), la capacidades de seleccionar la información más relevante de entre un enorme cúmulo de datos y procesarla para aplicarla adecuadamente a cada situación resultan hoy mucho más necesarias que la posibilidad de almacenar conocimientos.

En contraposición, Navaridas (2002) expone cómo los estudiantes activan con mayor frecuencia procedimientos para la adquisición de información (copiar las exposiciones del profesor, subrayar las ideas importantes, recitar la información relevante) y la recuperación del material informativo almacenado en la memoria (búsqueda de indicios en los exámenes, calves, planificación de respuestas, libre asociación) frente a otros procedimientos específicos de codificación orientados a elaborar y organizar la información de forma significativa en su estructura cognitiva (mnemotécnicos, autoexplicaciones personales, metáforas, analogías, clasificaciones, mapas conceptuales, esquemas, resúmenes). Este autor entiende que la actividad del estudiante universitario y, por tanto, el empleo de estrategias de aprendizaje se ajustan en gran medida al tipo de evaluación predominante durante la actividad docente; así pues, el alumnado evaluado con relativa frecuencia a través de exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos utilizan más estrategias de naturaleza metacognitiva que aquellos donde esta modalidad de examen no es tan frecuente, como ocurre en el caso de la enseñanza semipresencial.

Finalmente, y a modo de conclusión se manifiesta la necesidad de que en el ámbito de la Educación Superior se creen *"ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollar tanto capacidades críticas como capacidades de participación en la creación de la cultura, dándole la oportunidad de innovar y participar en primera persona en el diseño del proceso educativo"* (Martínez & Sauleda, 2005, p. 13). En este sentido, Padrón (2010) entiende que participar es tomar parte, intervenir, implicarse en el proceso de enseñanza, colaborar, decidir, gestionar y accionar; la participación potencia la capacidad y diálogo, planificar y hacer algo en común.

Así pues, y a través de este espacio creado, se debe considerar tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana, pues también prepara para la actuación profesional y desarrollo del alumnado. Peña (2009) define la universidad como el escenario de formación de una generación moldeada de acuerdo con las exigencias sociales y programas académicos, a través de los cuales el alumnado logra competencias profesionales que les permiten desempeñarse eficiente y eficazmente en un determinado ámbito de estudio. Además, Guevara (2009) entiende la universidad como un espacio donde comienza un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos (creencias, valores, principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, género y procedencia diversos, etc.) que dotan de elevada complejidad la práctica educativa.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo dicha investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Además, el uso exclusivo del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al cumplimentarlo. Para ello, y de cara a futuras investigaciones, se pretende ampliar la muestra objeto de estudio comparando las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para otras materias, así como en función de diferentes niveles, pues se supone que el alumnado novel no dispone de las mismas estrategias de aprendizaje para la Educación Superior que aquel que ya cuenta con mayor antigüedad para su formación universitaria.

Lista de referencias

Abascal, J. (2003). El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Mª. V. Trianes & J. A. Gallardo (coords.) *Psicología de la educación y el desarrollo,* (pp. 496-522). Madrid: Pirámide.

Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, Mª. L. & Del Bosque, A. E. (2014). Comparación

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16 (1), pp. 137-148.*

Ardizzone, P. & Rivoltella, P. C. (2004). *E-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Aljibe.

Ardura, D. & Zamora, A. (2014). ¿Son útiles entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias secundaria? Evaluación de una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Relatividad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 11 (1), pp. 83-93. Doi: 10498/15714.*

Ayala, C. L., Martínez, R. & Yuste, C. (2004). *Ceam. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación.* Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

Bach, S., Haynes, Ph. & Smith, J. L. (2007). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. London: Open University Press.

Barba, J. J., Martínez, S. & Torrego, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria, 10 (1), pp. 123-144.*

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Santorum, R. & Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Trabajo presentado al X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía.* Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de: http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c324.pdf

Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11 (1), pp. 15-51.*

Bates, T. (2009). ¿Se comprende realmente lo que es el e-learning? En A. Gewerc (coord.) *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa,* (pp. 109-132). Barcelona: Octaedro.

Bautista, G., Borges, F. & Forés, A. (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.

Boekaerts, M. & Martens, R. (2006). Motivated learning: What it is and how can it be enhanced? En L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (eds.) *Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte,* (pp. 113-130). Oxford: Earli.

Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction, 14, pp. 549-568.*

Bullen, M. & Janes, D. (eds.) (2007) *Making the transition to e-learning: strategies and isues*. Hershey: Ideas Group.

Cabero, J. & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar, 42, pp. 165-172. Doi: http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16*

Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema, 12 (3), pp. 362-367.*

Castelló, M. & Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje, 88, pp. 25-42. Doi: 10.1174/021037099760246590.*

Cope, C. & Staehr, L. (2005). Improving student`s learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higuer Education, 30, pp. 181-197. Doi: 10.1080/03075070500043275.*

Cuadrado, I., Monroy, F. A. & Montaño, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (3), pp. 217-226.*

De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. & García-Berbén, A. B. (2008). Enfoques de

aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema, 20 (4), pp. 705-711.*

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (3), pp. 71-92.*

Del Valle, G. & López, Mª. B. (2007). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. *Comunicación presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI.* Recuperado de: http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/COOPERATIVO%20VS%20COLABORATIVO.pdf

Donolo, D., Chiecher, A. & Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia, 10, pp. 1-14.*

Enríquez, M. A. & Rentería, P. E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado de trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica, 6 (1), pp. 89-103.*

Fernández, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24, pp. 35-56.*

Flecha, R. & Rotger, J. Mª. (2004). Innovación, democratización y mejora de la docencia universitaria en el marco de la sociedad de la información. *Contextos Educativos, 7, pp. 159-166.*

Gamboa, S. & Carballo, R. (2010). La incorporación de las TIC en el aula virtual en la Universidad Juan Misael Saracho. En A. Gewerc (coord.) *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica,* (pp. 229-258). Málaga: Aljibe.

Garavalia, L. S. & Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college Student achievement. *College Student Journal, 36, pp. 616-626.*

Garay, U., Luján, C. & Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas: un estudio comparativo. *Porta Linguarum, 20, pp. 169-186.*

Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gargallo, B., Suárez, J. M. & Pérez, C. (2009). El cuestionario Ceveapeu. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve), 15 (2), pp. 1-31. Doi: 10.7203/relieve.18.2.2000.*

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research, 60, pp. 517-529.*

Garrello, Mª. V. & Rinaudo, Mª. C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (2),* pp. 159-179.

Garrison, D. & Cleveland-Innes, M. (2003). *Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry.* Comunicación presentada a Sloan Consortium AsynchronousLearning Network Invitational Workshop, Boston, M. A. Estados Unidos.

Gil, P., Contreras, O., Pastor, J. C., Gómez, I., González, S., García, L. M., … & López, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 11 (2), pp. 1-19.*

González, N. & García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación, 42, pp. 1-13.*

González, R., Valle, A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pineda, J. C. Núñez, L. Álvarez & E. Soles (eds.) *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención,* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.

Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (1), pp. 209-234.*

Hernández, M. J. & Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionado información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12 (1), pp. 47-78.*

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores, 12 (3), pp. 75-98.*

Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higuer education. *Higher Education, 47, pp. 411-435.*

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, 14, pp. 15-20.*

Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review, 16, pp. 301-323.*

Martín, E., García, L. A., Torbay, A. & Rodríguez, E. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8 (3), pp. 401-412.*

Martín, F. & Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema, 13(4), pp. 598-604.*

Martínez, M. A. & Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En AA.VV. (eds.) *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior,* (pp. 7-22). Alicante: Marfil.

Martínez-Otero, V. & Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, 35 (7),* pp. 1-9.

Mason, R. & Rennie, F. (2006). *Elearning. The key concepts.* New York: Routledge.

Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).* Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html

Monge, C. (2008). E.learning. En M. L. Sevillano (coord.) *Nuevas tecnologías en educación social,* (pp.253-285). Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.

Muñoz, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología científica, 7 (11), pp. 5-13.* Recuperado de: http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estretegias-de-aprendizaje

Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos, 5, pp. 141-156.*

Nist, S. L. & Simpson, M. L. (2000). College Studying. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.) *Handbook of Reading Research,* (pp. 645-666). Nueva York: Longman.

Núñez, J., Cerezo, R., González-Pineda, J., Rosario, P., Valle, A., Fernández, E. & Suárez, N. (2011). Implementation of training program in self-regulated learning strategies in Moddle format:

results of a experience in higuer education. *Psicothema, 23 (2), pp. 274-281.*

Padrón, G. B. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (1), pp. 347-362.*

Peña, N. M. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (1), pp. 235-266.*

Pike, G. R. & Kuh, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education, 46, pp. 185-209. Doi: 10.1007/s 11162-004-1599-0.*

Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C. & Henao, D. (2009). Perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 621-636.*

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16, pp. 385-407. Doi: http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x.*

Rodríguez, M. & González, M. (2013). La gestión del cambio institucional en las universidades a través de las TIC. *Revista de Docencia Universitaria, 11 (3), pp. 363-381.*

Rosario, P., Mourao, R., Núnez, J., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema, 19 (3), pp. 422-427.*

Sangrá, A. (2011). Estratègies, accions i fases dels processos d`integració de les TIC en la innovació docent univertària. *Revista de Psicología, Ciències de l`Educació i de l`Esport, 29, pp. 291-306. Doi: http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1536.*

Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema, 18, pp. 249-255.*

Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education, 22, pp. 306-331. Doi: 10.1080/0158791010220208.*

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers`approaches to teaching and students`approaches to learning. *Higher Education, 37, pp. 57-77. Doi: 10.1023/A:1003548313194.*

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. & González-Pineda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema, 18, pp. 165-170.*

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students 'motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96, pp. 236-250. D.oi: 10.1037/0022-0663.96.2.236.*

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 14 (1): 659-676, 2016
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.14145071114

Tercera Sección:

Informes y Análisis

(Las partes que no se imprimen se pueden consultar en:
http://revistaumanizales.cinde.org.co)

Índice acumulativo por autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 Nº 1, enero-junio de 2003
a
Volumen 13 Nº 2, julio-diciembre de 2015

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 639-690.
Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 481-508.
Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 155-177.
Aparicio-Castillo, Pablo Christian. Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate.Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 527-546.
Araya-Castillo, Luis & Pedreros-Gajardo, Margarita .Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 109-121.
Araya-Castillo, Luis & Etchebarne, Soledad. Personalidad de marca de partidos políticos: Una mirada desde la comunidad estudiantil universitaria. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 225-241.
Arias-Cardona, Ana Maria. & Alvarado, Sara Victoria. Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. Vol. 13 N° 2 (jul-dic., de 2015); pp. 581-594.
Arias, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 57-80.
Arias, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 N° 2 (jul.- dic., 2011); pp. 703-720.
Arteaga, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
Asún, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 321-338.
Ávila, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., de 2009); pp. 1639-1674.
Ayala-Carrillo, María Del Rosario; Lázaro-Castellano, Rosa; Zapata-Martelo, Emma; Suárez-San Román, Blanca & Nazar-Beutelspacher, Austreberta. El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 659-673.
Ayala-Zuluaga, Carlos Federico; Franco-Jiménez, Alejandra María & Ayala-Zuluaga, José Enver. Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. Vol. 13 N° 2 (jul-dic., de 2015); pp. 595-607.
B. Albuquerque, Maria Betânia. Saberes da ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 351-365.
B. Valderrama, Lorena. Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 123-135.
Báez, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 347-362.
Baeza, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1379-1403.
Baeza-Correa, Jorge. "Ellos" y "Nosotros": La (des)confianza de los jóvenes en Chile. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 273-286.
Bárbara-Soares, Alexandre & de Castro, Lucia Rabello. Música underground y resistencia cultural en las periferias de Rio de Janeiro-un estudio de caso. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 535-547.
Barragán, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 411-437.
Barret, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 635-648.
Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. & Miranda, D. Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1169-1190.
Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 191-215.
Becker, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 515-537.
Bedoya-Hernández, Mauricio Hernando. Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 741-753.
Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1255-1271.
Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 947-959.
Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 607-617.
Bermúdez, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 615-666.
Bernal-Camargo, Diana Rocío; Varón-Mejía, Antonio; Becerra-Barbosa, Adriana; ChaiB-De Mares, Kelly; Seco-Martín, Enrique; Archila-Delgado, Lorena. Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 617-632.
Bernal, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 509-534.
Beltrán-Véliz, J. & Mansilla-Sepúlveda, J. Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic,. 2015); pp. 1009-1019.
Bianchi, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
Bianchi, Eugenia. Problematizando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 Nº 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 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 201-232.
Bocanegra, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 319-346.

Bonilla, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1013-1023.

Borelli, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 375-392.

Botero-Gómez, P. Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. Vol 13. N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1191-1206.

Botero, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (jul.- dic., 2009); pp. 803-835.

Botero, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 151-173.

Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 97-130.

Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 565-611.

Botero, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 897-911.

Buitrago, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 721-737.

Brenes-Peralta, C. & Pérez-Sánchez, R. Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas.Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 183-194.

Bringas-Molleda, Carolina; Cortés-Ayala, Lourdes; Antuña-Bellerín, María Ángeles; Flores-Galaz, Mirta, López-Cepero, Javier & Rodríguez-Díaz, Francisco Javier. Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 737-748.

Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.

Camacho, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.

Camargo, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.

Camargo, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1619-1638.

Cano-Díaz, L. H., Pulido-Álvarez, A. C. & Giraldo-Huertas, J. J. Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 279-293

Caputo, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 849-860.

Calderón-Vélez, M. L. Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1141-1151.

Cara-Díaz, María; Sola-Martínez, Tomás; Aznar-Díaz, Inmaculda & Fernández-Martín, Francisco. Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. Vol 13. N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 795-807.

Carballo, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1331-1347.

Cárdenas, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1051-1067.

Cárdenas-Forero, Óscar Leonardo. La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 657-669.

Cardona, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1545-1571.

Cardoso, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 607-630.

Carrillo, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 561-572.

Castañeda, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1459-1490.

Castañeda-Camey, Nicté Soledad. El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos. Vol.12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 617-630.

Castellanos, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 347-370.

Castellanos, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 523-563.

Castillo-Gallardo, P. Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 97-109.

Castillo-Gallardo, Patricia Eliana & González-Celis, Alejandra. Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 907-921

Castillo, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 115-143.

Castillo, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 755-809.

Castillo, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.

Castillo, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 573-588.

Castellaro, Mariano A. & Roselli, Néstor D. La comunicación verbal colaborativa en tres grupos etarios y dos contextos socioeconómicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 879-891.

Castrillón, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad?. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 83-124.

Castro, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 557-576.

Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 123-152.

Ceballos-Fernández, Marta. Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. Vol.12 N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 643-658.
Cebotarev, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 17-56.
Cebotarev, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 53-77.
Cena, R. & Chahbenderian, F. El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 123-136.
Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan. ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 17-36.
Cordini, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 97-121.
Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 811-825.
Contreras-Aguirre, Gonzalo & Morales-Quiroga, Mauricio. Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 597-617.
Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldivia, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo. Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 Nº 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 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 983-1001.
Chaparro-Hurtado, Héctor Rolando & Guzmán-Ariza, Claudia Maritza. Los (múltiples) centros de la esfera: cultural, juventud y educación como aventuras contemporáneas. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 691-701.
Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida. Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1003-1019.
Da Silva-Araújo, Sônia María. Educaçao do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 221-242.
Diego Erazo, Edgar & Sánchez, Pável. Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 769-781.
De Fátima, Maria. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique. Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp.195-203.
De León-Torres, María Soledad. Niños, niñas, y mujeres: Una amalgama vulnerable. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 105-119.
De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 67-86.
De La Hoz, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáne, 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 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 217-255.
Del Valle, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 577-605.
De Oliveira, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
Díaz, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique. La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 371-380.
Díaz, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1149-1157.
Domínguez, María Isabel & Castilla Claudia. Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 141-160.
Dos Santos, Rubenize Maria; Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 289-300.
Duarte-Duarte, Jakeline. Infancias contemporáneas, medios y autoridad. Vol. 11 Nº 2(jul.-dic., 2013); pp. 461-472.
Duek, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 309-326.
Duek, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 799-808.
Duque, Iván Leonardo & Parra, José Hernán. Exposición a pantallas, sobrepeso y desacondicionamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 971-981.
Durán-Aponte, Emilse & Pujol, Lydia. Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 93-108.
Durán, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
Durán, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 549-559.
Echavarría, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 145-175.
Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1439-1457.
Egas, Verónica & Salao, Emilio. Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 899-911.
Eming, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 85-123.
Eguiluz-Cárdenas, Itzel; Torres-Pereda, Pilar & Allen-Leigh, Betania. Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 515-526.
Eid, A. P., Almeida Weber, J. L. & Pizzinato, A. Maternidad y proyectos vitales en las jóvenes infectadas con VIH por Transmisión Vertical. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 937-950.

Erazo, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 83-102.
Erazo, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1303-1329.
Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 723-754.
Elvira-Valdés, María Antonieta & Pujol, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 367-378.
Espinosa, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 321-354.
Estrada-Jiménez, J. M., Novoa-Vargas, L. N., Guío-Nitola, L. A. & Espinel-Mesa, A. P. Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil.Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 329-341.
Estrada-Ruiz, M. J. Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 995-1008.
Esteinou, Rosario. Autonomía Adolescente y Apoyo y Control Parental en Familias Indígenas Mexicanas. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 749-766.
Fagundes, Marcelo & Piuzana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 205-220.
Fagundes, Marcelo. Arqueología y educación–programa "Arqueología y Comunidades" para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 199-216.
Fantin, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 195-208.
Fernández, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 467-479.
Feixa, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 21-45.
Finco, D. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 85-96.
Flores-Battistella, Luciana; Grohmann, Márcia & Iuva-de Mello, Carolina. Políticas Públicas de Bem-Estar: modelo de Ahmed e Jackson no contexto brasil. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 659-673.
Franco-Cortés, Ángela María & Roldán-Vargas, Ofelia. Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 823-835.
Galvis, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 587-619.
García, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
García-Castro, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 439-454.
Gascón, Felip; Godoy, Lorena. Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 645-656.
García-García, V. D. Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1221-1236.
Gaviria-Londoño, Marta Beatriz & Luna-Carmona, María Teresa. Pluralidad humana en el destierro. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 475-491.
García-Palacios, M., Horn, A. & Castorina, J. A. El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 865-877.
García-Villanueva, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S.Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 495-512.
García-Vesga, María Cristina & Domínguez-de La Ossa, Elsy. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 63-77.
Ghiso, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 535-556;
Ghiso, Alfredo Manuel. Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 Nº 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 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 415-426.
Gallego, Gabriel. Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 913-928.
Gallego-Henao, A. M. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 151-165.
GiliBert, Luca. Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 151-162.
Gillman, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 329-345.
Girardo, Cristina & Siles, Oscar Mauricio. La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 131-146.
Giraldo-Gil, Elida. Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 211-223.
Giraldo, Yicel Nayrobis & Ruiz-Silva, Alexander. La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 609-625.
Guzmán, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 861-872.
Gómez, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 59-81.
Gómez, Martha Ruth. Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 649-668.
Gómez-Abarca, Jesús. Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 675-689.
Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Alzate-Piedrahíta, María Victoria. La infancia contemporánea. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 77- 89.
Gómez-Esteban, Jairo H. El Mal y la subjetivación política. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 51-63.
Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 137-150.

Gómez-San Luis, Anel Hortensia & Almanza-Avendaño, Ariagor Manuel. Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 647-658.
González, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio. Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 379-396.
González-Aguirre, J. Igor Israel. (De) construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 147-157.
González-González, Miguel Alberto. Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Vol. 12 N° 1 (ene.- jun., 2014); pp. 355-370.
González-Laurino, Carolina. Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje socio-psicológico.Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 927-941.
González-Laurino, C. La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 951-962.
González, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1731-1747.
González-Rivas, Nazly. Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 563-578.
González, Rocío; Bakker, Liliana & Rubiales, Josefina. Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 141-158.
González, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 17-49.
González-Penagos, Catalina; Cano-Gómez, Mellissa; Meneses-Gómez, Edwin J. & Vivares-Builes, Annie M. Percepciones en salud bucal de los niños y niñas. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 715-724.
Guaraná, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 179-208.
Guerra, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 355-374.
Guerrero, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 Nº 2 (jul.- dic., 2009); pp. 971-988.
Guerrero, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia. El "amor pasional" a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 173-190.
Guerrero, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1025-1038.
Guevara, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 209-234.
Ghiso, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 129-140.
Groppo, Luis Antonio. Teorías post-críticas de la juventud: juvenilización, tribalismo y socialización activa. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 567-579
Gutiérrez, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 605-636.
Gutiérrez, Consuelo. Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 397-413.
Gutiérrez, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 125-161.
Gutiérrez, Ingrit & Acosta, Alejandro. El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 91-102.
Guzmán, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 257-270.
Guzmán-Carrillo, Karla Yunuén; González-Veduzco, Blanca Sharim & Rivera-Heredia, María Elena. Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 701-714.
Gutiérrez-Vega, Ingrit & Acosta-Ayerbe, Alejandro. La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP.Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 261-272.
Hecht, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 981-933.
Henao, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
Henao, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
Henao, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp.105-144.
Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1405-1437.
Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 71-84.
Hernández, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 57-71.
Hidalgo-Rasmussen, Carlos & Hidalgo-San Martín, Alfredo. Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 767-779.
Hinojo, María Angustias & Fernández, Andrés. El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 159-167.
Hinojo-Lucena, Francisco Javier; Cáceres-Reche, María Pilar & Raso-Sánchez, Francisco. Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 783-801.
Hincapié, Alexánder & Quintero, Sebastián. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 93-105.
Hincapié, Claudia María. Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 683-702.
Hurtado, Deibar René. "Ciudadespacios". Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 214-226.

Hurtado, Déibar René. La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 81-110.
Ibáñez-Salgado, N. La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 357-368.
Isacovich, Paula. Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 893-905.
Isaza, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
Ierullo, Martín. La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 671-683.
Imhoff, Débora & Brussino, Silvina. Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 687-700.
J. Castro, Pablo; Van Der Veer, René; Burgos-Troncoso, Gester; Meneses-Pizarro, Luis; Pumarino-Cuevas, Natalia; Tello-Viorklumds, Carolina. Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701.
Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la compresión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 75-95.
Jaramillo, Jorge Mario; Pérez, Laura & González, Karen Alexandra. Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 719-739.
Jaramillo, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 175-188.
Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 267-287.
Jiménez, Andrés Eduardo; Castillo, Doméricа Valeria & Cisternas, Laura Camila. Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 825-840.
Jiménez, Magdalena. La "juventud inmigrante" en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 363-391.
Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 63-77.
Runge-Peña, Andrés Klaus. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA). Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 269-291.
Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 Nº 2 (jul.-dic., 2008); pp. 463-484.
Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 37-57.
Komatsu, André Vilela & Bazon, Marina Rezende. Caracterización de adolescentes de sexo masculino en relación al comportamiento antisocial. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 725-735.
Korstanje, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 327-389.
Kropff, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 83-100.
Kriger, Miriam. Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentina. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic, 2014); pp. 583-596.
Lagunas, D. Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 111-122.
Lazaretti Da-Conceição, Willian & Cammarosano-Onofre, Elenice Maria. Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 573-585.
León, Ana Teresa. El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 869-884.
Leavy, Pía. "¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 675-688.
Lizarralde, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 79-113.
López, Ángela Rocío; Silva, Adriana Carolina & Sarmiento, Jaime Andrés. Autonomía femenina y factores asociados al uso de servicios maternos en Colombia (2010). Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 325-337.
López-Cabello, Arcelia Salome. La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 185-197.
López-Contreras, R. E. Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 51-70.
López, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 213-236.
López, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
López, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1099-1116.
López, Marta Isabel. Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 509-521.
López-Moreno, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 255-268.
López-Montaño, Luz María & Herrera-Saray, Germán Darío. Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 65-76.
Lora, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 739-760.
Loaiza, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
Londoño, David Alberto & Herrera, José Darío. Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novíssima Retórica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 271-285.
Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 739-768.
Lozano, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 101-114.

Llobet, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 149-176.
LLobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 573-603.
Luciani, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 885-899.
Luz Roa, María .Sufriendo en el yerbal… Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 171-184.
Macías, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp.141-174.
Magno, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. "Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora": cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 305-320.
Maldonado, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
Malinowski, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 801-819.
Matias-Rodrigues, Maria Natália & Araújo-Menezes, de Jaileila. Mujeres jóvenes: reflexiones sobre la juventud y el género del Movimiento Hip Hop. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 703-715.
Marín-Díaz, V. & Sánchez-Cuenca, C. Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1093-1106.
Martínez, M., García, M. C. & Aguirre-Acevedo, D. C. Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1065-1080.
Martínez-Núñez, M. D. & Muñoz-Zamora, G. Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 343-355.
Mariñez, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 85-120.
Márques, Fernanda Telles. Intolerancia e in[ter]venciones: "los menores" y "los niños" en el imaginario social brasileño. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 797-809.
Marin-Bevilaqua, Joel Orlando; Feixa-Pàmpols, Carles & Nin-Blanco, Roser. Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. Vol. 11 Nº 2 (jul-dic., 2013); pp. 493-514.
Martins, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de. Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 619-634.
Martínez, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 169-178.
Martinez, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 535-545.
Medan, Marina. "Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 79-91.
Medan, Marina. La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección?. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 631-642.
Mejía, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 873-883.
Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1131-1147.
Menjívar, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 995-1012.
Menkes, Dominique. La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 Nº 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 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 835-848.
Mesa, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 17-39.
Mesa, Ana María & Cristina Gómez, Ana. Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701.
Micolta, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 163-200.
Mieles-Barrera, M. D. Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 295-311.
Mieles, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 809-819.
Mieles, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp.205-217.
Molina-Chávez, W. M. & Oliva-Figueroa, I. G. Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1125-1140.
Molinari, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 61-82.
Montaña, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 625-638.
Montesinos, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 293-310.
Montoya-Canchis, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1229-1254.
Mora, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 181-212.
Moratilla-Olvera, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 841-854.
Moreno-Zavaleta, María Teresa & Granada-Echeverri, Patricia. Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 121-139.
Morfín, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 61-80.
Mosqueira, Mariela Analía. "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 105-129.
Müller, Verônica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 513-525.

Muñoz, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 37-59.

Muñoz, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 841-857.

Muñoz, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 283-308.

Muñoz, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 145-180.

Muñoz-López, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 105-128.

Murcia, Napoleón & Jaramillo, Luís Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 175-212.

Murcia, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 821-852.

Murcia, Napoleón & 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 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 235-266.

Murguía-Mier, Sonia Patricia; Unikel-Santoncini, Claudia Unikel; Blum-Grynberg, Bertha Blum & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 923-935.

Murrieta, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 Nº 2 (jul-dic., 2010); pp. 821-834.

Mustard, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 639-680.

Myers, Robert. Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 59-83.

Nogueira-Da silva Costa, Bruno & Fortunato-Costa, Liana. Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 633-645.

Núñez, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 149-190.

Ocampo, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 287-304.

Orofino, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 369-381.

Oros, L. B., Schulz-Begle, A. & Vargas-Rubilar, J. Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 245-262.

Osorio, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1169-1193.

Ospina, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 51-81.

Ospina, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 811-840.

Ospina-Alvarado, María Camila & Gallo, Linda Brigitte Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 827-846.

Ossa, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 Nº 2 (jul-dic., 2010); pp. 1159-1168.

Ossola, María Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 547-562.

Ovalle, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 541-561.

Oviedo-Córdoba, Myriam & Quintero-Mejía, Marieta. El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 339-353.

Oviedo, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 Nº 2 (jul-dic., 2011); pp. 929-943.

Oyanedel, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 313-327.

Pac-Salas, D. & Ventura de Pedro, T. Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 981-994.

Páez, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 989-1007.

Patiño-Giraldo, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 885-897.

Patiño, Jhoana; Victoria Alvarado, Sara & Ospina-Alvarado, María Camila. Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 257-275.

Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" em la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 295-317.

Paredes, Maria 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 Nº 2 (jun.-dic., 2011); pp. 761-768.

Parra, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y deprivación social. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 455-479.

Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 177-216.

Pedraza, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 853-884.

Peñaranda, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 207-230.

Peñaranda, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 167-189.

Peñaranda, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.

Peñaranda, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 Nº 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 Nº 2 (jul.-dic., 2011); pp. 847-868.
Pérez-Rodríguez, Irma Leticia. Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 871-882.
Pérez, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
Piedrahíta, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1713-1729.
Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. & Buitrago-Rodríguez, N. E. Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 263-278.
Pineda, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
Pineda, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 769-800.
Pinillos, Mónica. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 579-591.
Ponce-Lara, Camila. La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 603-615.
Planas-Lladó, Anna; Soler-Masó, Pere & Feixa-Pàmpols, Carles. Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. Vol.12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 551-564.
Plascencia, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 245-267.
Plesnicar, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1209-1227.
Pulido, Sandra; Castro-Osorio, Juliana; Peña; Marlyn & Ariza-Ramírez, Diana PaoLa. Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 245-259.
Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 111-140.
Quintero-Velásquez, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 73-94.
Quiroz, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
Ramírez-Castro, Juana. Experiencias y expectativas en el debate político. Jóvenes de Manizales y elecciones. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 243-256.
Ramírez-López, Natalia María. "Narrativas de vida y memorias": conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 201-210.
Raimundi, María Julia; Molina, María Fernanda; Gimenez, Mariel & Minichiello, Claudia. ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 521-534.
Rausky, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 681-706.
Rengifo-Millán, Maritza. La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 809-822.
Remorini, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 961-980.
Reyes-Terrón, Ángel Mauricio & Elizarrarás-Hernández, Moisés. Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 287-304.
Reyes, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios. La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1039-1050.
Rivera-González, José Guadalupe. Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 331-346.
Robles, Leticia & Pérez, Ana del Carmen. Expectativas sobre la obligación filial: comparación de dos generaciones en México. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 527-540.
Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 15-47.
Rodríguez, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 75-126.
Rodríguez, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 539-571.
Roese-Sanfelice, Gustavo; Jahn, Elenara & Dalzochio, Thaís. Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 563-571.
Rojas, Cristian Alberto & Castellanos, Juan Manuel. Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 277-290.
Rojas, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 885-906.
Rojas, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1595-1618.
Rojas-Maturana, M. & Peña-Cortés, F. Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1207-1220.
Rosas-Longoria, Rubén Alejandro & García-García, Víctor Daniel. Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 565-581.
Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J. & Bakker, L. Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1081-1091.
Rosselli, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 125-144.
Runge-Peña, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 51-81.

Runge-Peña, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 31-53.
Salamanca, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1117-1129.
Salinas-Quiroz, F. & Posada, G. MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic,. 2015), pp. 1051-1063.
Sánchez-Amay, Tomás. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 755-767.
Sánchez-Castaño, J. A., Castaño-Mejía, O. Y. & Tamayo-Alzate, O. E. La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1153-1168.
Salazar, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (jul. -dic., 2009); pp. 803-835.
Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1491-1512.
Sánchez, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 145-166.
Sánchez, Paula Vanessa. La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 453-465.
Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 111-146.
Sánchez, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1675-1711.
Saucedo, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 121-147.
Saucedo, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia. Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 269-286.
Santillán, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 921-932.
Serrano, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 131-166.
Serrano, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín. Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 769-782.
Sevilla, Teresita María. "Sexo inseguro": un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 257-294.
Simões Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 161-172.
Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A. & Fullana-Noell, J. La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1107-1123.
Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 393-422.
Soto, Cristian David. La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 Nº 1 (ene.-jun., 2012); pp. 611-624.
Soto-Lombana, Carlos Arturo; Angulo-Delgado, Fanny; Runge-Peña, Andrés Klaus & María Rendón-Uribe, Alexandra. Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 819-833.
Suárez-Cabrera, Dery Lorena. Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 627-643.
Suárez, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.
Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene.- jun., 2005); pp. 17-55.
Scheuer, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1083-1097.
Shabel, Paula. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 159-170.
Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 181-205.
Tamayo, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 85-110.
Taracena, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 393-409.
Terranova-Zapata, Lina María; Acevedo-Velasco, Victoria Eugenia & Rojano, Ramón. Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 309-324.
Tobasura, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1573-1594.
Torres, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 167-199.
Torres, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
Torres, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 135-154.
Tovar, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
Triana, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 933-945.
Trujillo, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.

Tuñón, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 903-920.
Tuñón, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 179-194.
Umayahara, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 21-49.
Unda, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 593-610.
Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 321-330.
Uribe, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1513-1533.
Uribe, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 481-494.
Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto & Ávila-Aponte, Rosa. Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Vol. 11 Nº 2 (jul.-dic., 2013); pp. 803-817.
Urteaga, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 667-708.
Urueña, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
Urrego-Mendoza, Diana Zulima; Quintero-Mejía, Marieta. Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia. Vol .13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 837-849.
Valadez, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 783-796.
Valoyes, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic,. 2015); pp. 1037-1050.
Van Kuyk, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 Nº 2 (jul.-dic., 2009); pp. 949-969.
Vargas, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 691-721.
Vargas-Salfate, Salvador; Oyanedel, Juan Carlos & Torres-Vallejos, Javier. Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 781-794.
Vargas-Rubilar, Jael & Arán-Filippetti, Vanessa. Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 171-186.
Vázquez-Ceballos, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 45-60.
Vázquez, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 423-455.
Vázquez, Verónica & Castro, Roberto. "¿Mi novio sería capaz de matarme?" Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 709-738.
Vélez, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 289-320.
Verdugo-Lucero, Julio César; Ponce de León-Pagaza, Bárbara Gabriela; Guardado-Llamas, Rosa Esthela; Meda-Lara, Rosa martha; Uribe-Alvarado, J. Isaac & Guzmán-Muñiz, Jorge. Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 63-77.
Vera, José Ángel; Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes nfractores mexicanos. Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 943-955.
Vergara, Edgar Mario; Montaño, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 226-254.
Vergara, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 55-80.
Vergara, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 Nº 1 (ene.-jun., 2009); pp. 105-133.
Vesga-Parra, Luz del Sol & Hurtado-Herrera, Deibar René. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 137-149.
Villalba, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 Nº 1 (ene.-jun., 2010); pp. 131-149.
Villalta, C. & Llobet, V. Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 167-180.
Vommaro, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 191-214.
Vommaro, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 485-522.
Wilhelm, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 339-350.
Zampieri-Grohmann, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina. A ética no consumo: qual a percepção da juventude?.Vol. 10 Nº 2 (jul.-dic., 2012); pp. 913-925.
Zamora-Carmona, Gabriela. Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jun., 2013); 163-170.
Zamora, G. Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 209-222.
Zapata, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1749-1769.
Zapata, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 Nº 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1069-1082.
Zapata-Ospina, Beatriz Elena & Restrepo Mesa, José Hernán. Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Vol. 11 Nº 1 (ene.-jul., 2013); 217-227.
Zarza, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género.

Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1349-1377.
Zicavo, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 219-234.
Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 127-148.
Zuliani-Arango, Liliana Adela; Villegas-Peña, María Eugenia; Galindo-Cárdenas, Leonor Ángelica & Kambourova, Miglena. Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 851-863.

Índice temático

Boletín Nº 103 de la Organización de Estados Iberoamericanos

La crisis del agua: Un problema tan grave como el del cambio climático

Los medios de comunicación internacionales están haciéndose eco de la gravísima crisis hídrica que está sufriendo la región metropolitana de São Paulo, la más desarrollada de Brasil, donde viven cerca de 22 millones de personas y se produce la cuarta parte del PIB del país. La agricultura y la industria prevén pérdidas millonarias y se anuncian cortes totales de agua para las viviendas de hasta cinco días por semana. Existe el riesgo de que todo el sistema hídrico de la región entre en colapso y se habla ya de desastre natural, provocado por la falta de lluvias.

Es preciso, sin embargo, cuestionar estas ideas engañosas de desastre "natural" y de problema exclusivamente regional. El descenso de la pluviosidad útil, capaz de recargar los acuíferos, no es un fenómeno inesperado e inexplicable, sino una catástrofe anunciada desde hace años, tanto para el sudeste brasileño como para muchas otras regiones del planeta. De hecho innumerables países están sufriendo en los últimos tiempos sequías excepcionales y/o lluvias torrenciales, causantes ambas de dramáticas pérdidas. Numerosos estudios científicos han explicado las causas del incremento de estos fenómenos extremos y han propuesto acciones correctoras, aunque intereses particulares a corto plazo han impedido hasta aquí adoptar las medidas necesarias, con lo que se corre el peligro de hacer irreversible el proceso de degradación.

Es bien conocido, en particular, el papel que están jugando las emisiones de gases de efecto invernadero en un cambio climático que provoca, además de un calentamiento global, alteraciones en el ciclo de lluvias e incremento de la frecuencia e intensidad de los fenómenos atmosféricos extremos. Pero sequías como la que padece hoy el sudeste brasileño no son una mera consecuencia de las emisiones de CO2 en el planeta: son también resultado de otras acciones depredadoras, como la brutal deforestación de la Amazonía, que actúan directamente sobre la pluviosidad de la región, además de contribuir notablemente al desarreglo del clima. Antonio Donato Nobre, miembro del "Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia" brasileño, reconocido mundialmente como el mayor especialista en sistemas amazónicos, acaba de hacer público el informe científico "O Futuro Climático da Amazônia", en el que explica el proceso de formación en la selva amazónica de auténticos ríos aéreos de vapor de agua, fruto de la evo-transpiración de la masa forestal, que chocan en los Andes y acaban descargando en São Paulo y muchos otros lugares. La parte más importante del informe -para el que Nobre ha tenido en cuenta los resultados de más de 200 trabajos científicos- es la que pone en evidencia el serio peligro de un completo y rápido colapso del sistema amazónico para evolucionar hacia una sabana, provocando la desertificación de la región más rica de América Latina. Ello comportaría el hundimiento del sistema económico, el empobrecimiento de los habitantes, hambre, conflictos sociales, violencia en gran escala, abandono de las ciudades y caos generalizado. Por ello Nobre afirma: "Se acabó el tiempo". No está seguro de si se ultrapasó ya el punto de no retorno, pero sí de que "la situación es terminal" y de que no hay lugar para cortar un árbol más.

La actual falta de agua en São Paulo es solo un avance de la catástrofe planetaria a la que asistiríamos en los próximos años si no cambiamos nuestras formas de vida y de organización social, orientadas por la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo. La protección de las áreas naturales es una condición sine qua non, pues la cualidad y cantidad de las aguas producidas dependen del mantenimiento de la vegetación nativa. Pero no basta ya con interrumpir la degradación: se precisa, como reclama Nobre "un esfuerzo

de guerra" para, entre otras acciones, replantar y restaurar los bosques de todo el país y, en particular, la selva amazónica. Y es preciso igualmente adoptar medidas como el reciclaje del agua, evitar el habitual despilfarro tanto de particulares como de empresas, así como las pérdidas ingentes que se producen en los circuitos de trasporte, etc.

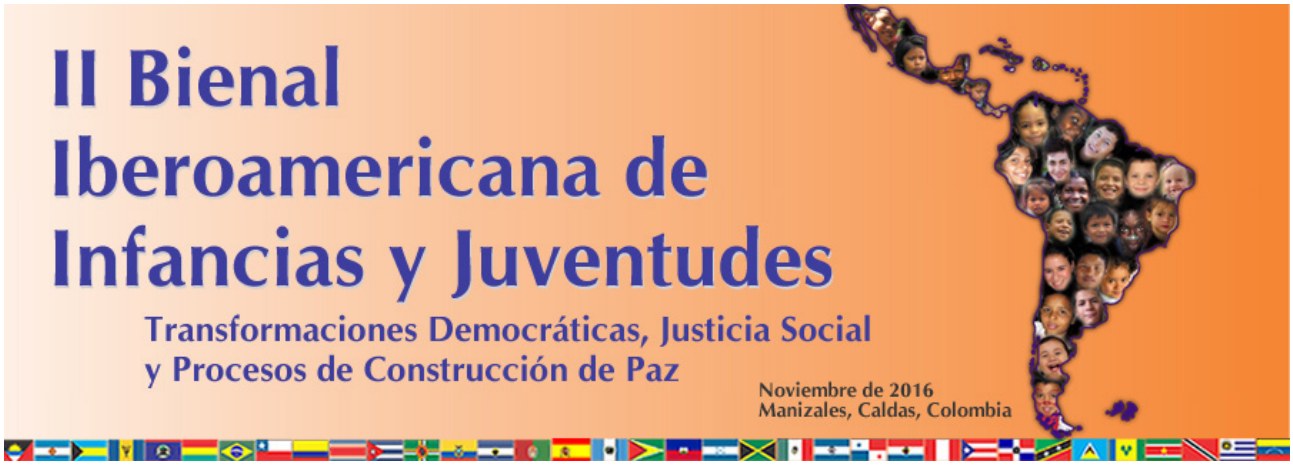
Las medidas necesarias para evitar la sed del planeta son conocidas y reclaman la acción responsable de la ciudadanía (ver el Tema de Acción Clave Nueva Cultura del Agua), porque el acceso al agua es un derecho humano… del que no disfruta plenamente buena parte de la humanidad: no podemos olvidar que, según datos de Naciones Unidas, cerca de 800 millones de personas viven sin agua potable en el mundo y que cada día mueren 2.000 niños y niñas por beber agua contaminada. Ni podemos ignorar los serios peligros de que la crisis hídrica afecte al conjunto de la humanidad.

La celebración cada 22 de marzo del Día Mundial del Agua, instituido en 1993, constituye un llamamiento a los educadores, responsables políticos y al conjunto de la ciudadanía para la defensa de un bien que es esencial para la vida. Nos referiremos, como contribución a este llamamiento, a dos de las muchas iniciativas con las que la ciudadanía está respondiendo a la emergencia que se está viviendo en São Paulo. Iniciativas que conviene dar a conocer, impulsar y generalizar.

Destacaremos, por una parte, la creación de la "Aliança pela Água", una red formada por más de 40 entidades de la sociedad civil, reunida desde octubre de 2014 para presentar propuestas que ayuden al Estado de São Paulo a hacer frente a la crisis actual y a construir una nueva cultura del agua. Con este propósito la Alianza elaboró y divulgó el documento "Chamado à Ação sobre a Crise Hídrica: por um Plano de Emergência para o Estado de SP". El texto defiende que "una crisis de grandes proporciones como la que estamos viviendo crea oportunidades para cambios profundos en el paradigma de gestión del agua" a partir de principios básicos como "el acceso al agua es un derecho humano y no puede ser tratada como mercancía". Un principio que ha llevado ya a ciudades como París, Berlín o Buenos Aires a municipalizar de nuevo la gestión del agua, revertiendo su privatización.

Merece también ser destacada la creación en São Paulo de un foro de investigadores y profesores para impulsar investigaciones conjuntas, desarrollar tecnologías y reclamar a los poderes públicos información fiable sobre la situación. Los Rectores de las universidades públicas han divulgado el documento de creación del foro y han propuesto la existencia de un modelo de actuación similar al del IPCC (Panel Intergubernamental de Cambio Climático). Una iniciativa que merece ser recogida a escala mundial, como parte de una decidida reacción a la situación de emergencia planetaria, en la que crisis hídrica y cambio climático se potencian mutuamente, junto con el resto de graves problemas -desde una contaminación sin fronteras a desigualdades extremas- a los que hemos de hacer frente y combatir conjuntamente.

Educadores por la Sostenibilidad



La II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, está centrada en la idea de articular los esfuerzos académicos, sociales y culturales que diferentes grupos, investigadores, redes y colectivos vienen realizando en América Latina en los temas de Niñez y Juventud, con el propósito de ofrecerles diferentes estrategias formativas, deliberativas, de divulgación y proyección que permitan colectivizar saberes, fomentar relacionamientos y potenciar nuevos espacios de encuentro y colaboración a favor de las poblaciones en mención.

Invitamos a participar a

- Estudiantes de pregrado.
- Estudiantes de postgrado.
- Investigadores e investigadoras.
- Representantes de gobierno.
- Representantes de organizaciones internacionales.
- Responsables en el diseño e implementación de políticas públicas.
- Líderes sociales y profesionales que trabajan en organizaciones y programas de niñez y juventudes.
- Colectivos y organizaciones juveniles.

Objetivos

Consolidar la II Bienal como un espacio de deliberación, producción e intercambio académico y político sobre la niñez y la juventud en América Latina en el que la periodicidad permita la construcción de redes, la cooperación académica y la producción colectiva y contextualizada de saberes.

Construir un ámbito de intercambio, reflexión y producción donde se articule a los investigadores con los responsables de políticas públicas, los referentes de organizaciones sociales, los niños, niñas y jóvenes, en la idea de ampliar el conocimiento y las posibilidades de transformación de las condiciones de vida de la niñez y de la juventud en la región.

Promover la relación entre los procesos de producción de conocimiento, el diseño e implementaciones de políticas públicas, el trabajo de organizaciones sociales y la vivencia de realidad desde las voces de niños, niñas y jóvenes de la región.

Ejes temáticos

- Infancias y Juventudes: Acción Colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado.
- Infancias y Juventudes: Desigualdades Sociales y Enfoque Generacional.
- Infancias y Juventudes: Políticas, Comunicación y Cultura.
- Infancias y Juventudes: Violencias, Conflictos, Memorias y Procesos de Construcción de Paz.
- Infancias y Juventudes: Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, desafíos y articulaciones.
- Infancias y Juventudes: Contextos, Derechos Emergentes, Construcción de

Paz y Desafíos para la Educación y las Políticas Públicas.
- Epistemología de las Ciencias Sociales: Rutas para la comprensión de las infancias y las juventudes.

MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

Mesas de trabajo: apertura de convocatoria 28 de septiembre de 2015/cierre de convocatoria 18 diciembre de 2015

- Ponencias
- Póster
- Fotografías
- Presentación de experiencias
- Cortometrajes

Equipo coordinador II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes:}
bienal.clacso.redinju.umz@cinde.org.co
http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co

CLACSO UNIVERSIDAD DE MANIZALES CINDE Red de Posgrados en Infacia y Juventud RedINJU GT Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Instituciones Oferentes
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde
y la Universidad de Manizales-Colombia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Brasil
Colegio de la Frontera Norte, Colef-México

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 en América Latina"
Red de Posgrados en Infancia y Juventud-RedINJU

Informes:
Teléfonos: (57) 3147711516 - (57) 6882 80 00 (Ext 313)
Correos electrónicos:
postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co
s.v.alvarado.s@gmail.com - pvommaro@gmail.com

Antecedentes

En 2010, un grupo de intelectuales de América Latina pertenecientes a diferentes instituciones vinculadas con la formación en posgrados, decidió apostar por un *Curso Postdoctoral en Ciencias sociales, niñez y juventud*; mediante el cual se abriera la posibilidad de emprender un proceso de construcción de pensamiento colectivo y crítico centrado en la comprensión de la situación real de los niñas, las niñas y jóvenes del Continente y de las posibles acciones a seguir con miras a potenciar la transformación de sus condiciones de vida.

Así, una vez las instituciones y redes oferentes del Curso: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales-Colombia; Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil; y el Grupo de Trabajo Clacso: Juventud y Nuevas Prácticas Políticas en América Latina, lograron su cometido inicial, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso aceptó participar como institución aval del curso postdoctoral en América Latina.

Por consiguiente, luego de sesionar durante este tiempo por varios países de América Latina, de configurar un excelente grupo de participantes y de llevar a cabo una

cualificación de los dos primeros años de construcción de conocimiento, el Comité académico del Postdoctorado consideró plausible re-direccionar la experiencia y potenciar sus alcances en el Continente. Por esto, para esta nueva etapa, se dio a la tarea de vincular nuevas redes e instituciones como: el Colectivo Internacional de Pensamiento y Prácticas en Infancias y Juventudes, el Grupo Ciranda: pensamiento crítico, conflicto y niñez en América Latina y el Colegio de la Frontera Norte de México-Colef generando una articulación de redes e instituciones de gran impacto y determinación histórica en la región frente a los problemas que aquejan a la niñez y la juventud en sus diversos contextos y latitudes; al tiempo que decidieron, en aras de responder de manera más clara a las dinámicas de la iniciativa, que el Postdoctorado pasara de denominarse "Curso postdoctoral en ciencias sociales, niñez y juventud" a *Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*

Objetivos

Propiciar un espacio de formación en investigación posdoctoral en Ciencias Sociales que como campo para pensar la niñez y la juventud aporte al avance de procesos de construcción de conocimiento teórico y práctico pertinente para el continente.

Abrir un espacio permanente de análisis y reflexión crítica sobre la situación de las niñas, los niños y los y las jóvenes latinoamericanos, sobre las políticas públicas orientadas a estas poblaciones y sobre prácticas sociales de las cuales se puedan derivar aprendizajes para su puesta en marcha en diferentes contextos.

Hacer avanzar y priorizar en la agenda pública, los campos de la niñez y la juventud logrando impactos significativos en la situación y condición de los niños, las niñas y los y las jóvenes de América Latina.

Consolidar redes de investigadores-as en los campos de la niñez y la juventud en América Latina e incidir y contribuir con conocimientos en los programas de formación de talento humano.

Promover la difusión de las investigaciones teóricas y empíricas realizadas en el marco de este espacio posdoctoral para que las mismas tengan impacto en diferentes espacios.

Descripción general del programa postdoctoral

El Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, el cual emerge de la articulación y dinamización de diferentes redes e instituciones de Iberoamérica, tiene una duración de dos años, máximo tres; durante los cuales cada postdoctorando-a realiza una investigación teórica o empírica que concluye con la publicación de un libro. Para la confrontación de su investigación, el o la postdoctorando-a cuenta con la interlocución de los-as intelectuales que conforman el Programa y, fundamentalmente, del acompañamiento externo de un-a pensador-a experto-a en el tema, el cual debe elegir y contactar según sus intereses. Las investigaciones que se desarrollan se enmarcan en uno de los ejes conceptuales del Programa.

Los y las postdoctorandos-as participan en cuatro seminarios internacionales presenciales de investigadores-as dirigidos a dar cuenta de los ejes conceptuales del Programa, mediante sesiones de confrontación y debate a los que asisten especialistas internacionales como ponentes e interlocutores-as de la producción de los-las participantes. Aquellos-as postdoctorandos-as que adelanten su investigación en los temas particulares de un encuentro, asumen en el mismo el carácter de expositores-as al lado de los-las invitados-as internacionales.

Los procesos de investigación de los y las participantes se dinamizan en cada sesión presencial y entre sesiones; mediante Grupos de trabajo constituidos, a partir de cinco campos de problematización y conversación, denominados líneas de investigación:

Cultura Comunicación y Política

Socialización Política y Construcción de Subjetividades

Contextos, Prácticas Políticas y Políticas Públicas

Actores e Instituciones Educativas

Estas líneas de investigación, a su vez, se tornan en unidades de operativización de contribuciones, planes de producción y circulación de conocimientos, por parte de sus integrantes, que van más allá de los requisitos propios del Programa.

Los seminarios internacionales presenciales se llevan a cabo cada seis meses, durante cinco días, en un país diferente de América Latina; país que se va definiendo dependiendo de las dinámicas propias del Programa y su relación con las diferentes redes que lo soportan. La organización de cada sesión o seminario está a cargo de la institución anfitriona en el país elegido (oferente o cooperante) con el apoyo de los-las asistentes del Comité académico y de la Secretaria técnica del Programa.

Las inscripciones del Programa son anuales, en este sentido las convocatorias se hacen de diciembre a febrero y la primera sesión presencial se realiza en el primer semestre del año.

Requisitos de participación

Participan en el Programa doctores-as de cualquier campo de las ciencias sociales y de las humanidades interesados-das en aportar en la comprensión de los campos de la niñez y la juventud como objetos trans-disciplinares de conocimiento; desde, la reflexión crítica, el debate de las principales teorías científicas, políticas y prácticas en niñez y juventud del continente.

Para la financiación del Programa postdoctoral es deseable que cada aspirante cuente con el apoyo de su institución, toda vez que este es un aporte y un espacio de proyección de la misma. De no ser posible, cada participante debe gestionar recursos con instituciones u organismos becarios afines.

Compromisos de participación

Investigación individual o colectiva; la cual es socializada al Comité Académico del Programa; y que, adicionalmente, tiene como interlocutor-a permanente un-a pensador/a experto en el tema, quien es seleccionado/a y contactado-a por el postdoctorando o la postdoctoranda según su interés.

Participación en **cuatro Seminarios Internacionales**, en el lapso máximo de tres años**.** (Frente a este requisito es importante hacer la salvedad que ante cambios de programación de último momento o situaciones afines que afecten de manera personal a los y las participantes, se podrá considerar la posibilidad de eximir de la participación presencial de uno de los seminarios al afectado o la afectada).

Publicación de un Libro individual o un capítulo en un libro colectivo, con evaluación externa.

Publicación de un Artículo como resultado de la ponencia realizada en una de las sesiones presenciales del Programa.

Fechas importantes

Convocatoria:	abierta hasta febrero 28 de 2016
Selección:	marzo 15 de 2016
Matrículas:	hasta Marzo 30 del 2016
Iniciación:	encuentro, Buenos Aires, Argentina: abril de 2016

Certificación

El o la postdoctorando-a que cumpla con todos los compromisos de participación, recibirá un Certificado expedido por la Red de Instituciones involucradas en la realización del Programa, en el que se hará reconocimiento explícito de su experticia en el eje de investigación abordado. La red de instituciones que certifica es: La alianza Universidad de Manizales-Cinde-Colombia y La Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

Inscripciones

Toda persona aspirante a hacer parte del Programa Postdoctoral deberá allegar a la Secretaría técnica del mismo, en medio electrónico:

- Formulario de pre-inscripción debidamente diligenciado.
- Título de Doctorado escaneado.

- Soporte escaneado y legible de consignación por el valor de su pre-inscripción
- Formulación del proyecto de Investigación
- La información y documentación requerida deberá ser enviada a la Secretaría técnica del Postdoctoral en Colombia, al correo electrónico:

postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co del Programa.

Las personas que una vez postuladas hayan sido admitidas deberán proceder a oficializar su inscripción al programa pagando los aranceles estipulados para ello. La información referida al costo de la pre-inscripción y de la inscripción, y los procedimientos para ello, se pueden obtener enviando un mensaje al correo electrónico ya mencionado.

Coordinación y administración

A nivel administrativo el Programa está a cargo del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales y la Coordinación académica está a cargo del Comité académico con el apoyo de la Secretaría técnica.

Comité Académico:

Silvia Borelli, Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
Fernanda Saforcada, Red Clacso de Posgrados, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
Sara Victoria Alvarado, RedINJU-Secretaría técnica. Colombia.
Pablo Vommaro, GT de juventud y prácticas políticas en América Latina-Secretaría técnica. Argentina.
Lucia Rangel, Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
Héctor Fabio Ospina, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.
José Manuel Valenzuela, Colegio de la Frontera Norte-Colef. México.
Marieta Quintero, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.
Patricia Noguera, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN POSTDOCTORAL EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Teléfonos:
(57) 3147711516 - (57) 6882 80 00 (Ext 313)
postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co
s.v.alvarado.s@gmail.com
pvommaro@gmail.com


Juan D Castellanos
Fundación Universitaria
Congreso Internacional de Universidades Católicas
" Humanismo y Paz: Retos para la Familia & Educación "
Tunja, (Boyacá) Fundación Universitaria Juan De Castellanos,
Mayor Información
Organización Ejecutiva
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
info@congresoucatolicas.com
Feb. 24 al 26 de 2016
www.congresoucatolicas.com

Congreso Internacional de Universidades Católicas Humanismo y Paz: Retos para la Familia y la Educación

24, 25 y 26 de febrero de 2016

Presentación

El Comité Organizador del Congreso Internacional de Universidades Católicas, saluda a las comunidades académicas nacionales e internacionales, que reflexionan y adelantan investigaciones sobre temas que hacen referencia a las Ciencias Humanas y afines. Sabedores de la importancia de estas ciencias en la formación de las futuras generaciones y del compromiso que tenemos como Instituciones de Educación en la construcción de una nueva cultura y de la civilización del amor, emprendemos un camino común para aunar esfuerzos desde nuestras especificidades y contribuir así, como Instituciones Católicas, a la humanización de nuestros contextos y ambientes.

Las Ciencias Humanas, contribuyen a la formación integral de la persona humana y ocupan un lugar fundamental en los procesos de formación y cualificación académica. Así pues, el objetivo que nos convoca en este Congreso Internacional es unirnos como Universidades, para poder hablar un mismo lenguaje y para aunar fuerzas, con el objetivo de contribuir en la construcción de una sociedad justa, equitativa e incluyente.

Por estos motivos, nos permitimos invitarlos al Congreso Internacional de Universidades Católicas; Humanismo y Paz: Retos para la Familia y la Educación, cuyo objetivo general es convocar a la comunidad académica a generar un diálogo reflexivo, científico y social en torno a la importancia y trascendencia de las humanidades, en el ámbito familiar y educativo con miras a realizar propuestas que contribuyan a la transformación de la realidad social del país desde la Institución Universitaria.

EJES TEMÁTICOS: Los ejes temáticos desarrollados en el evento están fundamentados en la articulación de tres elementos claves para dar respuesta a los desafíos del posconflicto: Humanismo-Familia-Educación. Con base en lo anterior, se señala la importancia de la Institución Universitaria Católica en la reconstrucción de un país humano que este encaminado a la formación integral de profesionales en los campos de las ciencias humanísticas. Para la anterior reflexión, se han propuesto los ejes temáticos: Institución Universitaria Católica: Retos y Desafíos y Formación de Universitarios en el siglo XXI. La formación integral conlleva el análisis desde perspectivas académicas, científicas y sociales del "cómo" se enseñan y aprenden las ciencias humanísticas. Por lo tanto, el eje temático de Humanismo e Innovación Pedagógica y Social, permitirá profundizar acerca de las nuevas propuestas y tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias humanas. La Universidad Católica, se convierte en la Institución clave en el marco de una sociedad que contribuye a la superación del conflicto. Desde la Universidad surgen las principales propuestas para la transformación del país; por lo tanto, los ejes temáticos denominados: Familia, Pedagogía y Paz, y Humanidades, Derechos y Paz, se desarrollan desde el estudio, análisis e impacto del contexto del posconflicto que se realiza desde la Universidad hacia la sociedad.

El eje temático Familia y Posconflicto se convierte en el espacio de integración académica, científica y social para el análisis de la importancia de la familia en la sociedad. En este espacio, se da cobertura a las pastorales y escuelas humanísticas, Institutos de familia coordinados desde las Universidades, con el fin de articular proyectos de investigación con propuestas de intervención para la formulación de políticas públicas que protejan a la Familia como eje principal de la Humanidad. En el ejercicio de articulación y consolidación de redes académicas y científicas en la construcción de paz, se ha propuesto el eje temático denominado Observatorios de Paz, que tiene como objetivo visibilizar las propuestas nacionales e

internacionales en torno a las prácticas de paz que se adelantan en la sociedad.

MESAS TEMÁTICAS: • Formación de Universitarios en el siglo XXI • Humanismo e innovación pedagógica y social • Familia, pedagogía y paz • Humanidades, derechos y paz • Familia y posconflicto • Observatorios de Paz.

La Fundación Universitaria Juan de Castellanos en coordinación con la Conferencia Episcopal de Colombia y la Arquidiócesis de Tunja, se permiten invitar a las Universidades e Instituciones de Educación Superior a participar activamente en la coordinación de las mesas de trabajo propuestas. Igualmente, a la organización del Doctoral Colloquium, con el objetivo de convocar a los Doctorandos en Ciencias Humanas a compartir los proyectos de tesis doctoral con los principales Editores de Revistas Científicas del País.

PROGRAMACIÓN ACADÉMICA (Preliminar) 24, 25 y 26 de febrero de 2016

Miércoles 24 de f ebrero de 2016

8:00 a. m.-12:00 m. Registro e inscripción. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Miércoles 24 de febrero de 2016

3:00 p. m.-5:00 p. m. Conferencia inaugural-Temática General: Institución Universitaria Católica: Retos y Desafíos.

5:00 p. m.-6:00 p. m. Encuentro Internacional de Rectores de Universidades. Lugar: Campus Universitario.

7:00 p.m. Copa de vino-Actividad Cultural.

Jueves 25 de febrero de 2016.

8:00 a. m.-9:00 a. m. Registro e inscripción. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

9:00 a. m.-12:00 m. Mesas de trabajo simultáneas. Formación de Universitarios en el Siglo XXI Humanismo e Innovación Pedagógica y Social.

Refrigerio de 15 minutos 10:30 a. m.

3:00 p. m.-6:00 p. m. Mesas de trabajo simultáneas. Familia, Pedagogía y Paz Humanidades, Derechos y Paz.

Refrigerio de 15 minutos 4:30 p. m.

6:00 p. m.-7:00 p. m. Lanzamiento de Libros y Revistas.

7:00 p. m. Actividad Cultural.

Viernes 26 de febrero de 2016.

8:00 a. m.-11:00 a. m. Mesas de trabajo simultáneas. Familia y Posconflicto Observatorios de Paz.

8:00 a. m.-11:00 a. m. Doctoral Colloquium. Estudiantes de Doctorado que estén realizando tesis en Ciencias Humanas.

Refrigerio de 15 minutos 10:00 a. m.

11:00 a. m.-12:00 m. Conclusiones de mesas de trabajo y cierre del evento. Actividad Cultural.

Informes e inscripciones:

Para mayor información los invitamos a visitar las páginas web:

www.congresoucatólicas.com

www.viceacademica.jdc.edu.co

Igualmente, escribir al correo de contacto oficial:

info@congresoucatolicas.com

congresoucatolicas@gmail.com

Lugares del evento:

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Aula Máxima Monseñor Augusto Trujillo Arango. Auditorio Campus Universitario.

Arquidiócesis de Tunja Carrera 2ª 59-390 Tunja-Boyacá-Colombia.

Organización directiva:

Monseñor Luis Augusto Castro Quiroga, Presidente Conferencia Episcopal de Colombia, Presidente Consejo Superior Fundación Universitaria Juan de Castellanos

P. Luis Enrique Pérez Ojeda, Rector Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

P. Oswaldo Martínez Mendoza, Vicerrector Académico Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Coordinación académica:

P. Jhon Mario Gutiérrez Ríos, Dirección de Educación y Culturas, Conferencia Episcopal de Colombia.

Carolina Tovar-Torres, Asesora de Rectoría Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Coordinación logística:

Ing. Jorge Eliécer Cárdenas Vargas,

Coordinación Tecnológica Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Leidy Tatiana Ortegón Munévar, Estudiante Trabajo Social Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

DOCTORAL COLLOQUIUM (Coloquio de Doctorados en Humanidades)

La Fundación Universitaria Juan de Castellanos, por medio de la Vicerrectoría Académica y el Departamento de Humanidades, invitan a los estudiantes que estén adelantando estudios de doctorado a participar en el Doctoral Colloquium en el marco del Congreso Internacional de Universidades Católicas; Humanismo y Paz: Retos para la Familia y Educación, a desarrollarse del 24 a 26 de febrero de 2016. El objetivo del coloquio es generar un espacio académico y científico sobre los avances de los proyectos de tesis doctorales realizados por los participantes.

La metodología del Doctoral Colloquium consistirá en presentar los citados avances a un selecto grupo de editores de revistas científicas especializadas en ciencias y/o disciplinas humanísticas. Los participantes tendrán retroalimentación de los editores, lo cual contribuirá al fortalecimiento de las tesis doctorales. Así mismo, permitirá tener una orientación hacia las Revistas Científicas en las cuales desee publicar.

La presentación de las propuestas doctorales, se realizará atendiendo a la siguiente estructura:

-Título. -Antecedentes de la investigación. -Objetivo general y específicos. -Pregunta de investigación. -Metodología utilizada. -Periodo de trabajo de la investigación. -Principales limitación. -Contribuciones de la investigación. -Referencias bibliográficas. -Nombre del director de la tesis.

Información:

Para mayor información los invitamos a visitar la página web www.congresoucatolicas.com/.

Fechas del proceso de inscripción:

El Comité Académico del Congreso Internacional de Universidades Católicas les informa a los participantes la modificación de las fechas más relevantes del proceso de inscripción de ponencias y proyectos de propuestas doctorales:

FECHA LÍMITE DE ENVÍO ACTIVIDAD: 13 de Diciembre de 2015 Inscripción de mesas de trabajo. Resumen 150 palabras. 16 de Enero de 2016 Inscripción de ponencias. Resumen 150 palabras. 20 de Enero de 2016 Comunicación aceptación de resumen. 25 de Enero de 2016. Envío de ponencia completa según parámetros del evento. 10 de febrero de 2016. Cartas de aceptación de ponencias por parte del Comité Organizador. 23 al 26 de febrero de 2016 Evento Congreso Internacional de Universidades Católicas.

Información:

Para mayor información los invitamos a visitar la página web:

www.congresoucatolicas.com

Fórum social da educação popular

17 a 23 de janeiro de 2016. URGS-Porto Alegre-Brasil

Convite

Com a motivação de que "o mundo não é, está sendo", estamos te esperando de braços abertos para o Fórum Social da Educação Popular, que irá realizar-se em janeiro próximo em Porto Alegre-Brasil, no marco do FSM Temático 2016 com o tema "Fórum Social Mundial Porto Alegre 15 anos: Balanço, desafios e perspectivas".

O Fórum Social da Educação Popular surgiu de um diálogo entre a Flacso Brasil, o Centro de Estudos Sociais-Universidade de Coimbra, o Clacso e o Codesria, como possibilidade de reunir universidades com atividades de Educação Popular assentes na ideia de que a democratização das sociedades passa necessariamente pela democratização do conhecimento.

Em pouco tempo, muitas organizações sociais, movimentos, universidades e governos vêm se juntando para tornar realidade o que um dia foi apenas uma ideia. Assim surgiu um encontro mais amplo, para discutir a Educação Popular no mundo atual.

Considerando que a Educação Popular, por um lado reage ao elitismo das universidades, democratizando o acesso ao conhecimento; e, por outro, promove o diálogo entre saberes, encontrando na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire uma das grandes referências, defendendo a educação para a libertação e para a cidadania, entendemos este encontro como uma oportunidade de desafiar o contexto atual de crise econômica, política e social em que se encontra o mundo a partir da prática da Educação Popular.

Nossa convivência para diálogos, trocas e aprendizagens, será de 17 a 23 de janeiro de 2016. O encontro irá contar com participantes que partilharão projetos e experiências diversas e, em conjunto, identificarão caminhos para o futuro.

Nos dois primeiros dias, 17 e 18/01/2016, será organizado o Encontro da Educação Popular Universitária com sessões de diálogos que reunirão experiências diversas de formações/iniciativas populares pós-primárias e pós-secundárias com vista à transformação progressista na sociedade, bem como universidades que promovem exercícios de popularização, isto é, de extensão ao contrário.

No dia 19/01/2016 teremos um encontro de integração pela manhã e no período da tarde participaremos da Marcha de abertura do Fórum Temático.

As atividades Autogestionadas serão realizadas de 20 a 22/01/2016 e devem ser inscritas pelas organizações, movimentos e universidades na:

http://forumsocialportoalegre.org.br/inscricao-atividade-autogestionaria/

No espaço do Fórum Social da Educação Popular, UFRGS, será possível expor materiais das várias organizações presentes.

Esperamos vivamente que aceite o nosso convite e, nessa expectativa, despedimo-nos com um abraço solidário.

Comitê de Promoção:

Flacso, CES-UC, Projeto Alice, Clacso, Codesria, UPMS e Ceaal.

Comitê Brasileiro de Apoio:

Recid, Rede Mova Brasil, Camp, Aneps, Frepop, Cnsesi, Anped, Unifesp, UFRGS, Governo Federal-Brasil (Secretaria de Governo, Ministério da Saúde, Ministério da educação, Ministério da Cultura, Ministério do Meio Ambiente, SDH, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério das Comunicações, Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência).

Contato: fsepop@gmail.com

[Propuesta metodológica inicial]

Encuentro de educación popular y universidades: experiencias y desafíos

17 y 18 de enero-2015

Porto Alegre-UFRGS

Integrado no Fórum Social da Educação Popular (17-23 de janeiro)

Comité de Promoción

Flacso, CES-UC, Projeto Alice, Clacso, Codesria, UPMS e Ceaal.

Comité Brasileño de Apoyo

Recid, Rede Mova Brasil, Fóruns de EJA, Camp, Aneps, Frepop, MNDH, Ifibe, Cnsesi, Anped, Unifesp, UFRGS, Governo Federal-Brasil (Secretaria de Governo, Ministério da Saúde, Ministério da educação, Ministério da Cultura, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério das Comunicações, Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência, Secretaria de Direitos Humanos, Ministerio de ciudadanía).

Convocado por: CES, Flacso, Clacso, Ceaal, Codesria.

Será un Fórum abierto, pero se identificán algunas instituciones participantes que serán invitadas a presentar sus experiencias y reflexiones: Universidades Públicas, Universidades Populares o Alternativas, Programas que vinculan EP y Universidad:

Los objetivos del Encuentro:

- Que sirva para que las experiencias existentes se conozcan entre sí y se den a conocer.
- Que sirva para potenciar y proyectar este espacio de vinculación.
- Que sirva para articular alianzas en favor de otro tipo de educación.

Propuesta de Metodología:

Día 1

Apertura: mística o intervención artística.

Mañana-La relación universidad y educación popular-momento histórico actual

- Boaventura de Sousa Santos (40 min)

- Comentarios (15 min.)

a) De una Universidad Pública Brasileña.

b) De una Universidad Pública de otros países fuera de Brasil.

c) De una Universidad Alternativa.

d) De un movimiento social que vincula EP y Universidad.

Nota: se propone que estén representación de: un/a docente y un/a estudiante, la diversidad de género y etnicidad.

Tarde del primer y todo el segundo día: Viaje por las relaciones entre universidad y educación popular-una metáfora

Esta propuesta metodológica es el principio de un viaje, comenzaremos recuperando los saberes del grupo con el cual se trabajará: cuáles son sus experiencias: teórico prácticas; cuáles los hechos memorables que las han marcado; cómo podemos hacer convergencia para avanzar en el proceso de crear y/o fortalecer redes de saberes, conocimientos y prácticas en torno a la universidad y la educación popular.

Las reflexiones colectivas e intergeneracionales nos trazan una ruta para comenzar a implementar la propuesta, se aprende en la vivencia y en la convivencia, en la comunicación e intercomunicación, eso intentaremos para generar procesos bio-aprendientes teniendo en cuenta que:

- El proceso de aprendizaje es dialógico, político y estético.
- La intencionalidad, crear contacto multicultural.
- Ser parte de los diversos saberes existentes en el grupo.
- Todos los saberes y conocimientos son incompletos, por lo cual se enriquecen mediante el diálogo no solo de saberes sino de ignorancias.
- En este proceso es importante la creación, la imaginación y todo el mundo simbólico que nos rodea.

¿Cómo lo haremos?

Implementaremos diversos espacios de diálogo como procesos de encuentro y fortalecimiento individual y colectivo tomando en cuenta la diversidad de experiencias: universidades públicas, universidades populares o alternativas, proyectos de educación popular vinculados con espacios universitarios y otros:

1. Generando confianzas, reconociendo los silencios, identificando aspectos explícitos y nos explícitos del diálogo.
2. Partiendo del re-conocimiento de cada una y cada uno en de los y las participantes, reconstruir la memoria histórica que nos trajo a hacer parte de este proceso.
3. Identificación de desafíos comunes y la riqueza de los saberes que han estado

presentes en nuestras acciones cotidianas, lo que permitirá ir develando lo que las enreda y lo que hay que fortalecer hacia adelante.

4. Identificación de elementos comunes y diferencias en las experiencias y prácticas, estableciendo similitudes y distanciamientos en la actuación de las distintas iniciativas, como colectivos en torno de la: identidad, territorialidad, cultura y referencias teórico-metodológicas.

Búsqueda de ausencias y emergencias entre todas para la construcción de agendas que permitan encontrar significados compartidos y seguir caminando para fortalecernos como espacios, instancias y proyectos que actuamos en sociedades dinámicas y convirtiéndose en redes de relaciones y una referencia de principios y prácticas.

Para hacer esto utilizaremos la metáfora del Viaje, que permita identificar diferentes momentos en el recorrido, pensándolo como proceso dinámico, activo y propositivo.

Primer Territorio. *"Lo que Traigo en mi maleta... como* experiencia personal *para aportar a este viaje por la memoria de mi experiencia, es..."*

Este primer territorio se hace en plenaria y sirve para el re-conocimiento entre los diferentes participantes del encuentro.

Disponiendo el espacio de trabajo para el "viaje" (ambientación, materiales de apoyo) se organizarán subgrupos para hacer el recorrido por los territorios, cada uno de los cuales contará con una persona desempeñándose en el rol de mediador(a) del recorrido.

Segundo Territorio. *La experiencia,* cada persona o equipo elabora una descripción general de la experiencia y la expone en el periódico mural o en un póster que quedará expuesto durante todo el proceso para ser visitado.

Tercer Territorio: *Momentos* significativos. Cada persona o equipo expone logros, dificultades, tensiones, contradicciones enfrentadas en las experiencias.

Segundo día: (continuación) viaje por las relaciones entre universidad y educación popular-una metáfora

Cuarto Territorio: Bifurcación. Situados en el *presente* los y las participantes recorrerán diversas sendas donde encontrarán experiencias diversas sobre la relación Universidad y la educación popular, y realizarán un diálogo con estas.

Los y las responsables de exponer experiencias se definirán por criterios, por ejemplo: pertenencia de la experiencia, región geográfica de esta, innovación, entre otros.

Quinto Territorio: Identificación de propuestas teóricas y prácticas para la proyección y articulación.

Papeleta 1: *los retos más importantes para mi experiencia.*

Papeleta 2: *los retos más importantes para articularnos son…*

Sexto Territorio. *"Cerrando La Maleta": final* del recorrido: Qué me llevo de este recorrido: a) balance evaluativo de lo que significó este trayecto y b) propuestas concretas para proyectar este espacio, articular alianzas y otras convergencias. Qué presentar el día 19 en el FSMT.

Noche: Fiesta cultural-espacio de convivencia. Conocimientos de las luchas a través de la expresión artística.

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

(Las partes que no se imprimen se pueden consultar en:
http://revistaumanizales.cinde.org.co)

La educación de niños, niñas y jóvenes en Guatemala. Diálogo con Marlene Grajeda* y las experiencias de trabajo desde la OEI

Por Lorena Natalia Plesnicar*

Desde hace varios años, algunos cientistas sociales aseguran que gracias a la escala global de la sociedad contemporánea surgen múltiples conexiones y relaciones entre las sociedades, los Estados y nombran como ejemplos positivos la creación de redes de solidaridad transnacionales, el auge de las Organizaciones No Gubernamentales, el surgimiento de estructuras de gobierno transnacionales, entre otros (Held & McGrew, 2003).

En este escenario, y lejos de intentar dirimir el carácter positivo o negativo de las consecuencias de la globalización, parece poco probable poder negar la emergencia de nuevas instituciones, actores y prácticas que caracterizan el clima de época de los últimos tiempos. Un ejemplo específico de ello es la relevancia, a escala mundial, que adquieren los organismos y las redes internacionales que, ante el desanclaje del tiempo y del espacio, muestran cómo la interacción y la comunicación se independizan de los contextos locales e inmediatos (Giddens, 1997 [1990]). En nuestros propios trabajos anteriores, hemos destacado la importancia de los contactos y las comunicaciones de los Estados en el plano internacional que se sistematizan en redes de intercambios (Plesnicar, 2011, 2013).

En esta oportunidad, ofrecemos esta entrevista realizada a Marlene Grajeda que es representante de la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI) en Guatemala.[1] Su experiencia en dicha organización nos permitió transitar por temas que van desde la situación de los niños, niñas y jóvenes en Guatemala, el papel de los organismos internacionales, los proyectos sobre educación intercultural bilingüe, hasta los desafíos de la formación de los docentes en el país.

Lorena Natalia Plesnicar: *¿Cuáles son los principales problemas que afectan la vida de los niños, niñas y jóvenes con los que ustedes trabajan?*

Marlene Grajeda: Previo a responder tu pregunta, te comento que en la Oficina Nacional de la OEI en Guatemala, desarrollamos varios programas educativos que responden a las necesidades más importantes identificadas no solo por el equipo institucional, sino también por el Ministerio de Educación. La OEI es un organismo intergubernamental y todo lo que hacemos está orientado por las prioridades de los Ministerios y de la OEI a nivel Iberoamericano. Ahora, con relación a los problemas que afectan la vida de la niñez con la que trabajamos, puedo mencionarte que la pobreza es uno de los más importantes, con consecuencias para los niños y las niñas tales como la desnutrición, las dificultades para asistir y permanecer y la incorporación temprana en el mercado laboral. A nivel escolar, los niños y las niñas tienen dificultades para aprender, no solo como efecto de la desnutrición, sino de situaciones propias de la escuela como las debilidades en la formación docente, las limitaciones y condiciones de

* Pedagoga guatemalteca, con amplia experiencia en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de todos los niveles educativos y en la dirección de instituciones dedicadas a la educación y a los derechos de la niñez y la adolescencia. Escritora de materiales para niños, niñas y para la formación de docentes.

** Doctora en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso). Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Profesora de Ciencias de la Educación (UNLPam). Profesora de Nivel Inicial (UNLPam). Investigadora del *Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad* (Facultad de Ciencias Humanas). Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

1 La entrevista se realizó en el marco de la V Escuela Internacional de la Red de Postgrados en Infancia y Juventud-Redinju Infancias y Juventudes, Democracia, Derechos Humanos y Ciudadanía en Iberoamérica realizada en la ciudad de La Antigua del 8 al 12 de junio de 2015.

deterioro en que estas se encuentran y el acceso a educación bilingüe intercultural de la niñez indígena.

En los últimos años hemos desarrollado un programa de educación bilingüe intercultural con una de las etnias mayas con más población del país – la tz´utujil. Con ellos realizamos un trabajo de casi 5 años para fortalecer la educación bilingüe en esa zona y hemos superado dificultades importantes relacionadas con los problemas que mencioné antes.

L. N. P.: *¿Y cómo se lleva a la práctica esa propuesta?*

M. G.: El desarrollo de la educación bilingüe en el país es bastante complejo, pues existen 22 etnias mayas, cada una con su propio idioma y con muchas variantes idiomáticas en cada región. A esto se suma una amplia diversidad de situaciones que se presentan en cada región e incluso en cada escuela, relacionadas con los distintos niveles de dominio del idioma materno (L1) y del idioma español (L2) por parte de los docentes, su bajo nivel de preparación para la educación bilingüe, la escasa o nula disposición de materiales bilingües en la escuela y el aula, las actitudes de muchas familias, que prefieren que sus hijos aprendan el idioma español, sin comprender la importancia de iniciar la educación escolar en la lengua materna, los diversos enfoques de educación bilingüe que se aplican, entre otros.

En el país se han formado varias generaciones de maestros bilingües, en su mayoría, indígenas. Debido a que la educación primaria de estos maestros no ha sido bilingüe sino en idioma español, esto hizo que su dominio del idioma español sea débil, pues debieron aprender contenidos académicos en un idioma que no es su idioma materno. Por otra parte, debido a que no recibieron educación en su lengua materna, el dominio escrito de la misma, también es débil. Estos son aspectos que marcan la calidad educativa con que estos docentes desarrollan los procesos de educación con los niños.

Lo que en el programa hemos hecho para reducir los efectos de estas dificultades, es iniciar el proceso con un diagnóstico de bilingüismo, a través del cual se determinó el nivel de dominio de la L1 y L2 de los docentes, para luego realizar cursos de fortalecimiento de ambos.

En general, los maestros de habla bilingüe son maestros que han crecido en contexto de pobreza, en extrema pobreza y eso también marca una limitación cultural bastante fuerte. De igual forma, se realizó un diagnóstico de bilingüismo en niños y niñas, a manera de conocer la realidad de bilingüismo de cada escuela, que serviría como punto de partida para diseñar las acciones.

L. N. P.: *¿Cuál es el idioma predominante de los niños y niñas que llegan a la escuela?*

M. G.: Al llegar a la escuela la mayoría habla un idioma maya, sin embargo, existen municipios de población maya donde el idioma materno ya es el español y el idioma maya es la segunda lengua.

L. N. P.: *¿Esto ocurre en todo el país o es característico de alguna zona en particular?*

M. G.: Esta es una situación común en las zonas de población maya, ubicadas en su mayoría en la zona occidental y norte del país.

L. N. P.: *¿Cuál es el escenario en la ciudad de Guatemala?*

M. G.: En la ciudad de Guatemala la mayoría de la gente es mestiza, excepto en las zonas marginales porque ahí, a partir de las migraciones sucedidas desde 1976, a causa de un terremoto, existe población proveniente de diversas zonas y culturas del país. Generalmente, al llegar a la ciudad, el idioma de relación es el español y hay una tendencia a que desaparezca el uso de los idiomas originarios, especialmente al nacer las nuevas generaciones.

L. N. P.: *¿Y qué ocurre con la enseñanza bilingüe en la ciudad de Guatemala?*

M. G.: En general, la enseñanza se da en el idioma español; no conozco de escuelas que enseñen en alguno de los idiomas mayas. La situación de la enseñanza bilingüe a nivel nacional es compleja, porque el Ministerio declara bilingües a aquellas escuelas que trabajen en el idioma materno en primero, segundo y tercer grado, e incluso a aquellas que solo tienen un aula bilingüe. La transición de un idioma a otro tampoco es la más adecuada, porque los maestros no están bien preparados para hacerla. En el caso de la ciudad de Guatemala, quizás haya solamente algunas escuelas que tengan aulas bilingües.

L. N. P.: *¿Cuáles son las principales dificultades que surgen?*

M. G.: En la enseñanza bilingüe existe una serie de dificultades que van desde la situación de los docentes ya planteada, hasta el escaso o nulo acceso a materiales bilingües que los niños tienen, pasando por problemas en el enfoque de la EBI que se aplica en cada escuela, que no se ha unificado a nivel de país, los materiales bilingües que en general son de mala calidad y se han escrito con la variante dialectal aprobada por la Academia de Lenguas Mayas, pero que no siempre es aceptada por todas las comunidades, pues cada una quiere materiales en su variante dialectal. La gramática de algunos idiomas aún no está normalizada y eso también trae problemas a la hora de elaborar los materiales bilingües. El Ministerio ha elaborado materiales en la mayoría de idiomas mayas, pero estos son escasos, y en algunos idiomas, no existen.

La transición de un idioma a otro es compleja y entonces tú puedes ir a escuelas y encontrarte con que los niños ya están en tercero, cuarto y quinto grado, pero todavía no saben leer bien ni el español ni el idioma materno. Los maestros no saben escribir bien el idioma materno y tienen grandes habilidades en el idioma español.

L. N. P.: *¿La propuesta de enseñanza bilingüe abarca toda la escolaridad?*

M. G.: En términos de discurso, sí se debe abarcar, pero en la práctica, se está muy lejos de llegar a esa meta. Hay muchas escuelas bilingües donde a partir del segundo o tercer grado ya todo se enseña en español.

Han existido esfuerzos de reproducir libros para niños en los idiomas originarios, pero estos son tantos y el Ministerio no tiene un presupuesto para reproducir y dotar a todos los niños con ellos.

L. N. P.: *¿Cuáles han sido algunas de las prácticas más relevantes que desarrollaron en torno de la educación bilingüe?*

M. G.: Puede mencionarse el proceso realizado, que partió de un diagnóstico de bilingüismo y de condiciones para la EBI en las escuelas que participaron en el programa. Una vez cada escuela conoció los resultados del diagnóstico, se elaboró un plan de implementación de la EBI que incluyó el fortalecimiento de los docentes en el idioma materno y en español, para que elevaran sus competencias para hablar, escribir y comprender ambos idiomas.

Seguidamente, se desarrollaron procesos de formación docente sobre la EBI, para que aprendieran su aplicación en el aula.

Se aportó también la elaboración de materiales educativos bilingües (en idioma materno y en español), a manera que los niños tuvieran acceso a materiales de calidad, los cuales se vinculaban estrechamente con las áreas del currículo. Se formó a los docentes para lograr el mejor uso posible de los materiales. Entre ellos, se produjeron cajas de cuentos en ambos idiomas y libros de lectura para la educación preescolar y primaria.

También se apoyó técnicamente al equipo de la Dirección Departamental de Educación, tanto en su formación, como en la elaboración de sus propios textos, de manera participativa, con el apoyo de docentes.

Por ejemplo, se produjo un libro titulado "*Primera Lectura*", dirigido a niños de preescolar, para estimular el aprendizaje lector a partir de escenas de la vida cotidiana de los niños, tales como la familia, los juegos, la feria del pueblo, la naturaleza del lugar, las prácticas culturales y otras.

L. N. P.: *En varias oportunidades, me señalaste el tema de la formación de los maestros y su incidencia en las prácticas… ¿Han desarrollado alguna estrategia de formación o capacitación de los docentes?*

M. G.: En el área tz´utujil, como ya mencioné, desarrollamos cursos en ambos idiomas (L1 y L2), cursos de formación docente en EBI para mejorar la comprensión del aprendizaje infantil y la aplicación de estrategias para mejorar la metodología de trabajo en EBI, apoyados con materiales de aprendizaje docente; además, monitoreo de las prácticas en el aula. Realizamos también actividades complementarias como un curso corto de escritura creativa, seminarios, espacios de socialización de experiencias y concursos docentes para incentivar la escritura de historias propias de la cultura, con premios a los ganadores.

L. N. P.: *Tu relato me lleva a preguntarte sobre la organización del sistema educativo del país. ¿Cómo se designan los tramos de escolaridad de los y las niñas?*

M. G.: Acá se habla de niveles, hay un nivel de educación inicial, para niños de 0 a 3 años, la pre-primaria que va de 4 a 6 años, la primaria, de 7 a 12 años y la secundaria, de 13 a 18. Sin embargo, en el país la tasa de niños en sobreedad, es elevada. En el nivel preprimario solamente se atiende al 50% de los niños.

L. N. P.: *¿Ese nivel es obligatorio?*

M. G.: El nivel de educación es legalmente obligatorio, pero debido a la escasa oferta, incluyendo la educación privada, esto no se cumple. El nivel de educación primaria, también obligatorio, dura 6 años. La cobertura había llegado al 95% y en este gobierno bajó al 87%.

L. N. P.: *¿Y cuál es la situación de la educación de los y las jóvenes en Guatemala?*

M. G: Actualmente existen unos 800.000 jóvenes en el país que ni están estudiando ni están trabajando. Eso muestra una situación crítica no solo a nivel educativo, sino también a nivel laboral y social. La situación de la educación secundaria es crítica, pues la cobertura en la educación básica no alcanza el 40%, mientras que la educación diversificada, equivalente al bachillerato de otros países, es menor al 20% de la población juvenil, y está casi en su totalidad en manos de escuelas privadas.

L. N. P.: *¿Son escuelas costosas?*

M. G.: Hay de todos precios, pero los altos índices de pobreza en el país, especialmente en las áreas rurales, hacen que las familias no puedan pagar ese gasto y las que lo hacen, tienen que hacer un esfuerzo muy grande porque la educación secundaria está concentrada en las zonas urbanas, y las personas de áreas rurales que desean estudiar, deben movilizarse a diario o bien, rentar vivienda y pagar su alimentación. Hay una situación muy crítica en el promedio de escolaridad de los guatemaltecos, pues el mismo está por los 4 años, a lo que se le suma la situación de analfabetismo que es del 17 %. La falta de acceso a la educación en las comunidades rurales agrava esta situación.

L. N. P.: *En la Argentina, el tema de la lectura es uno de los temas que preocupan tanto a los académicos como a los que diseñan las políticas educativas y, por supuesto, también a las familias.*

M. G.: En Guatemala, este es un tema que también preocupa, pues los resultados de las pruebas de lectura a nivel nacional muestran que la competencia lectora la logran muy pocos niños. A partir de los últimos gobiernos, se valoró mucho más la importancia de la enseñanza de la comprensión lectora y durante el gobierno anterior se creó un programa nacional específico para fortalecer a las escuelas en este tema; el actual gobierno le dio continuidad.

La OEI se unió al esfuerzo del Ministerio de Educación para trabajar en este tema y es así como está desarrollando en el departamento de Zacapa el proyecto “Leamos Juntos”. Es un proyecto cuyo objetivo era lograr que en las escuelas se institucionalice la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Esto se logró mediante el desarrollo previo de un diagnóstico de conocimientos y prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora, para el que se pasó una prueba escrita a todos los docentes y se filmó cómo desarrollaban los maestros la hora de lectura. Esto permitió identificar las debilidades docentes en este ámbito y caracterizar las principales prácticas. A partir de este conocimiento, pudo ajustarse el plan inicial de formación.

El proyecto se desarrolló mediante tres componentes: la formación docente, la dotación de materiales educativos con pertinencia cultural y el acompañamiento pedagógico a los docentes. Se incluyó, además, la formación del equipo coordinador y técnico responsable del programa a nivel departamental.

El desarrollo de estos tres componentes posibilitó elevar las competencias docentes para la enseñanza de la comprensión lectora y lograr que la hora de lectura se desarrollara de manera que promoviera el aprendizaje y aplicación efectiva de estrategias de comprensión, manejadas adecuadamente por los docentes. La dotación de materiales de lectura posibilitó no solo que los docentes tuvieran herramientas de aplicación inmediata en el aula, sino también que los niños disfrutaran más de la lectura y aprendieran estrategias de comprensión lectora. El acompañamiento pedagógico posibilitó fortalecer a los docentes en su desempeño y aprender más.

L. N. P: *¿Cuáles eran las características principales de esas prácticas?*

M. G.: Mediante el análisis de las filmaciones se logró identificar al menos 9 prácticas inadecuadas en la enseñanza de la comprensión lectora por parte de los docentes. Entre ellas sobresalen la elaboración de dibujos una vez terminada la lectura; las preguntas acerca de lo sucedido y sobre los personajes, pero de manera memorística; la lectura por parte de un niño mientras el grupo escucha o bien, está intentando leer otro libro, y la explicación de la normativa de la puntuación, como si con solo explicarles estos aspectos, la comprensión va a mejorar.

A partir de la identificación de este tipo de prácticas, planteamos la implementación de otras que rompieran con las prácticas inadecuadas y resultaran efectivas para el logro de los objetivos relacionados con la comprensión lectora.

L. N. P: *Por tu relato hay una continua articulación entre la OEI y el Ministerio de Educación de Guatemala ¿cómo llevan a la práctica este trabajo?*

M. G.: La OEI es un organismo intergubernamental. Los ministros de Iberoamérica constituyen la Asamblea General de la OEI que se reúne cada año. Allí discuten cuáles van a ser las líneas de trabajo que la OEI va a desarrollar en el siguiente año. Luego, los ministros presentan dichos acuerdos a los jefes de Estado y una vez aprobados por ellos en las Cumbres Iberoamericanas, los equipos de país de la OEI inician el trabajo sobre las líneas comunes establecidas. Además, se desarrollan programas y proyectos propios de cada país, definidos en las prioridades de cada Ministerio. En nuestro caso, todos los años y cada vez que es necesario nos acercamos al ministro o a la ministra para conocer cuáles son sus prioridades y para definir las líneas de trabajo de manera compartida. Y, a partir de ello, se definen los proyectos y programas. Por ejemplo, si la lectura es la prioridad del gobierno nosotros lo acompañamos con nuestro trabajo en ese ámbito.

L. N. P: *Esto puede interpretarse como una gran colaboración con las tareas del Estado…*

M. G.: Nosotros apoyamos al Estado en sus políticas y programas para mejorar la calidad educativa del país. En el proyecto que te comenté, por ejemplo, una vez acordamos trabajar en la línea de la lectura, la Ministra nos solicitó que trabajáramos en un departamento que no está atendido y es el tercero con mayor fracaso escolar. El primer paso fue hacer el diagnóstico, después se desarrolló la formación docente a través de un diplomado, el acompañamiento docente y la dotación de materiales. En los próximos días vamos a hacer la presentación técnica del Programa con una entrega oficial del proceso y de los resultados obtenidos. La Ministra está muy satisfecha con los resultados de este Programa porque en las escuelas donde trabajamos se logró la institucionalización de nuevas prácticas educativas en el ámbito de la comprensión lectora y una actitud distinta por parte de los docentes.

L. N. P: *Me gustaría conversar con vos cuál es el lugar que ocupan las infancias y las juventudes en la agenda pública de Guatemala…*

M. G.: En 2003 se aprobó en el país la *Ley de protección Integral de la niñez y de la adolescencia*. Hubo todo un movimiento de ONGs, de Iglesias y de organismos internacionales que se unieron para que se aprobara esa ley que concreta a nivel nacional la Convención sobre los Derechos del Niño en nuestro país. Ese fue un movimiento muy fuerte, hubo muchas discusiones principalmente por parte de la iglesia católica y evangélica. Todo este esfuerzo obedeció a la precaria situación en que se encuentra el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia y a que estos grupos de población no estaban suficientemente visibilizados ni atendidos en el país.

L. N. P: *¿Cuál es la incidencia de la religión en este tipo de iniciativas?*

M. G.: La religiosidad en este país es muy fuerte y, en los últimos años, ha aumentado la cantidad de personas que pertenecen a iglesias cristianas protestantes. Durante el movimiento de aprobación de la Ley de Protección de la Niñez y la Adolescencia, las iglesias más conservadoras jugaron un papel importante para frenar el reconocimiento de algunos derechos, principalmente con aquellos relacionados con

la libertad de pensamiento y de religión y con el respeto a la privacidad del niño.

L. N. P.: *Lo que me decís me lleva a la pregunta sobre qué nivel de concreción en la práctica tienen este tipo de instrumentos jurídicos…*

M. G.: En este sentido, la deuda con la niñez y la adolescencia en el cumplimiento de sus derechos, es gigante. Hay avances con relación a décadas recién pasadas en aspectos tales como la creación y fortalecimiento de instancias de protección, la cobertura escolar, la retención en la escuela y la participación de las niñas. Sin embargo, existen brechas importantes a nivel de salud, educación, acceso a servicios básicos, protección contra las violencias, inclusión, así como una deuda importante en términos de la protección integral de la niñez y adolescencia más vulnerable. Guatemala tiene un instrumental jurídico bastante amplio y bueno, pero su aplicación es aún pobre.

L. N. P.: *¿Qué efectos puede tener esto en la sociedad?*

M. G.: Nuestro país ha sido muy golpeado por la violencia institucional y aún hoy, luego de veinte años de haber firmado la paz, existe una cultura de miedo muy fuerte. Hay resabios del temor y de las prácticas violentas generadas durante el conflicto armado.

En cuanto a la niñez y la adolescencia, la débil aplicación de las políticas públicas hace que pervivan aún hoy, problemas que afectan severamente sus vidas y comprometen su desarrollo integral, tales como la desnutrición crónica infantil, que afecta al 50% de los niños y niñas; el 50% de niños en edad preescolar no tiene acceso a la escuela; ha bajado la cobertura en el nivel primario y la calidad educativa es aún una deuda; miles de niños y niñas constituyen un alto porcentaje de la fuerza laboral del país; miles de niños mueren por enfermedades prevenibles y curables y por desnutrición; un alto porcentaje de niños sufre violencia de distintos tipos y una alta cantidad de jóvenes son violados en sus derechos a recibir educación, pues solamente un pequeño porcentaje tiene acceso a la escuela y no están preparados para incorporarse laboralmente con la formación adecuada, lo cual los condena a reproducir el círculo de la pobreza.

L. N. P.: *¿Cuáles son los desafíos o las tareas pendientes que ustedes desde la OEI están discutiendo para transformar la vida de los niños, niñas y jóvenes de Guatemala?*

M. G.: Todos los niños que nosotros atendemos están marcados por la pobreza, la exclusión social y cultural. La pobreza les genera problemáticas relacionadas con la nutrición y la salud, la deserción y el fracaso escolar y muchas más. Los desafíos son muy grandes porque como organismo puedes incidir en las temáticas propias de la misión institucional (educación, cultura y ciencia en nuestro caso), pero no puedes resolver cuestiones estructurales.

Existen tareas fundamentales para la OEI, tales como: apoyar todos los esfuerzos por sensibilizar a las autoridades y comprometerlas en que inviertan en la niñez y la adolescencia; trabajar de la mano con los ministerios y otras entidades a nivel nacional, departamental y local en el cumplimiento de sus misiones institucionales y especialmente en garantizar el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia; impulsar y fortalecer la concreción de políticas públicas vinculadas con el desarrollo de la niñez y la adolescencia, así como el trabajo intersectorial e interinstitucional.

Creo que tenemos que seguir aportando a los ministerios experiencias que puedan ser exitosas y transferibles a otros contextos. Especialmente debemos trabajar en la sensibilización de la sociedad hacia las problemáticas de la niñez, en el logro del compromiso social de participar en el desarrollo integral de la niñez y en ofrecer a los ministerios la asistencia para generar prácticas innovadoras que ayuden a resolver los problemas que afrontan en la ejecución de sus programas y proyectos y a hacer eficiente el uso de los recursos de todo tipo.

L. N. P.: *O sea que surge el tema del uso de los fondos para la financiación de este tipo de iniciativas…*

M. G.: El buen uso de los recursos, no solo con transparencia sino que también con eficiencia, es fundamental para poder llegar a más grupos de niñez y adolescencia, atendiéndolos en sus necesidades. Promover el trabajo conjunto entre las instituciones posibilita una mayor proyección, optimizando los recursos de que dispone cada una.

L. N. P.: *Agradecemos mucho tu tiempo para esta conversación y esperamos que tus palabras entusiasmen a otros actores sociales y se sumen para que millones de niños, niñas y jóvenes puedan vivir mejor en América Latina y el Caribe.*

Bibliografía

Giddens, A. (1997) [1990]. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Held, D. & McGrew, A. (2003). *Globalización/ Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Plesnicar, L. N. (2013). El núcleo *juventud* en el discurso de la Unesco (1985). *Revista Austral de Ciencias Sociales, 24, pp. 93-110.*

Plesnicar, L. N. (2011). *La juventud en las Conferencias Intergubernamentales sobre Políticas en Juventud en Iberoamérica (1980-2000)*. Tesis doctoral presentada en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Flacso. Buenos Aires. Argentina.

Un Doctorado con acreditación para trascender lo estatuido

Por Richard Millán*

Hablar de niñez en América Latina, es equiparable a hablar de la necesidad de mirar con otros ojos al presente de nuestros países y por supuesto, a afinar la mirada en quienes sin duda son el futuro del continente.

Pero hablar de niñez, también es reflexionar sobre lo que ocurre actualmente con la infancia en el mundo. Según la Organización Mundial de la Salud -OMS-, una cuarta parte de todos los adultos manifiestan haber sufrido maltratos físicos de niños, además una de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres, declaran haber sufrido abusos sexuales en su infancia. Según los cálculos de esta misma organización, en el mundo mueren cada año por homicidio 41.000 menores de 15 años.

Las cifras son escalofriantes si se considera que los niños son el futuro del orbe, pero es aún más escalofriante conocer que muchas de estas cifras son números muertos en los interminables informes administrativos que reportan los hechos, y que de allí no sigue más que el desencanto de un abandono tácito de la niñez mundial.

Cuando hablamos de la juventud en nuestra región latinoamericana, hablamos de una fuerte voz que reclama derechos, trabajo, alimentos, seguridad, educación, pero en especial, es una voz que reclama ser escuchada, reconocida y legitimada.

En las tertulias de los científicos de las ciencias sociales es recurrente escuchar un creciente reconocimiento a las luchas sociales que han gestado los movimientos juveniles latinoamericanos desde tiempos remotos y que en los años recientes se han acrecentado, con mayor visibilidad mundial y con menos represión del estamento constituido. Y es que la fuerza de las ideas va de la mano de una reflexión sensata, que sustenta una protesta, un reclamo, una consigna y hasta un ruego.

Crear un espacio académico que permitiera esta reflexión, entre muchos otros propósitos, en torno a la niñez y la juventud latinoamericana, fue lo que llevó a que en el año 2000 naciera el primer doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el seno de la alianza Universidad de Manizales-Cinde.

Nació en la pequeña, acogedora y universitaria ciudad de Manizales, en pleno corazón cafetero de Colombia. Para la directora del doctorado, Sara Victoria Alvarado (s.f.), “En Colombia no estamos preparados para enfrentar a los niños. Miles de ellos en la calle, la prostitución y en el trabajo, por ejemplo, es una realidad a la cual no hemos respondido”.

Sara Victoria es una de las abanderadas de este doctorado, que ha demostrado con creces que no es suficiente con pensar los niños y los jóvenes en sus entornos problemáticos, también hay que plantear acciones puntuales y realizables que permitan intervenir en procura de soluciones válidas y contundentes.

Es un doctorado que plantea desde su esencia genética una perspectiva abierta y crítica, reconociendo lo alternativo como espacio de discusión que implica desplazamientos y grandes movilidades en las ideas tradicionales en torno a las Ciencias Sociales.

Héctor Fabio Ospina, profesor del doctorado y director de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (2015) en el editorial escrito con Isabel Orofino y Valeria Llobet para el Volumen 13 Número de 2015, promueve “nuevas miradas sobre la temática de las infancias en América Latina y el Caribe, miradas que se enfocan desde nuevas perspectivas para una nueva ciencia, en nuestro caso una ciencia social, y que nos muestran cómo nosotros, que estamos en las márgenes del llamado ‘mundo desarrollado’ hemos contribuido para la construcción de un nuevo pensamiento crítico, libre, creativo y cuestionador, en diálogo con las reflexiones que circulan en el mundo global contemporáneo”.

Es esta la discusión que ha llevado al doctorado a ser merecedor de la Acreditación de Alta Calidad de manos del Ministerio de Educación

*** Comunicador Social y Periodista, magíster en educación-docencia, profesor Universidad de Manizales.

Nacional de Colombia en las postrimerías del año 2015. No es gratis que el Estado reconozca la tarea desarrollada por este programa académico, pues ha sido una constante la generación de conocimiento y reflexión en torno a la necesidad de reconocer en las Ciencias Sociales, una oportunidad de refrendación de las acciones sociales y culturales reflexivas con los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe.

Este reconocimiento llega en un momento coyuntural para las ciencias sociales en Colombia, donde un fuerte movimiento de los investigadores en humanidades reclama mayor consideración del Estado a través de Colciencias, para evaluar y respaldar los procesos científicos sociales, más allá si los resultados de esas investigaciones son medibles o cuantificables, tal como ocurre con el campo de las ciencias naturales.

El doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ha sido una oportunidad para visibilizar los asuntos propios de las marginalidades de los niños y jóvenes, dando herramientas para que se establezcan políticas públicas que garanticen la protección de los derechos de una población vulnerable y vulnerada desde tiempos pretéritos. Desde cada uno de sus ejes, el doctorado se constituye en un catalizador del desarrollo de Latinoamérica, dinamizando las relaciones entre educación y pedagogía, cognición y práxis humana con las políticas públicas, los programas vinculados a niños y jóvenes, pero en especial a las prácticas socio-políticas que han dado piso al empoderamiento de las nuevas generaciones de los asuntos que han dejado al margen quienes históricamente han permanecido en el liderazgo de países y sociedades.

Facundo Blestcher (s. f.), el psicoanalista argentino reconocido por su discusión en torno a la sexualidad y género, sostiene que “las nuevas subjetividades ponen en crisis viejas teorías”, marcando con esto los nuevos caminos que debe seguir la investigación social frente a la deconstrucción permanente de los estatuido y la proposición de nuevas rutas para leer la sociedad en su diversidad, considerando sus particularidades y diferencias.

La cultura contemporánea está plagada de nuevos discursos, premisas que se plantean como alternativas para llenar los vacíos que han dejado rupturas como el fin de los individualismos, la reconsideración del pasado y la revisión de las tesis de posmodernidad y posmodernismo. Son todas estas, las preocupaciones que hoy tienen los estudiantes de un doctorado que no solo era necesario crearlo hace 15 años, sino que ha demostrado que con su emersión trajo incomodidades a la discusión sobre los niños y jóvenes, que per se son el mejor pretexto para insinuar una nueva colocación de las ciencias sociales frente al compromiso de los Estados y la sociedad con niños, niñas y jóvenes de América Latina y el mundo.

Cada proceso investigativo que se desarrolla en el contexto académico del doctorado, es un auténtico proceso revolucionario que provoca el resarcimiento del ciudadano y su empoderamiento como sujeto político, que plantea desde su propia existencia y experiencia, el despliegue ilimitado de procesos vivos que construyan alternativas a partir de la potenciación de los actores populares de la sociedad latinoamericana.

No es un discurso latinoamericanista más, se trata de una apuesta de desarrollo con creatividad e iniciativa, que alienta a los pueblos del continente a emanciparse de las formas tradicionales de la educación y el desarrollo humano, proponiendo al niño de hoy y líder del mañana, como epicentro de un proyecto participativo e innovador, que rectifique los proyectos históricos fracasados y establezca nuevos mojones hacia la estructuración de una sociedad pensante y convergente en torno al respeto por las nuevas generaciones y el afianzamiento de políticas públicas que las incluyan.

Caminar en los senderos de las Ciencias Sociales con una mirada crítica a las lógicas que emergen en torno a la niñez es un tema cotidiano para esta apuesta académica, sin embargo no es un asunto sometido a los parámetros de la rígida estructura curricular, la reivindicación con el actor social es constante a partir de lo cotidiano, de las apuestas mediatas o inmediatas, de lo alternativo, de lo político y de los anclajes con construcciones pedagógicas mediadas por la militancia permanente del investigador en lo político, social e histórico.

Latinoamérica es un libro que apenas se escribe, que tiene un gran pasado, pero mucho más futuro, un libro en el que las mejores letras de todas las vertientes aún están por escribirse, un continente que necesita reflexionar día y noche sobre su presente, considerando un futuro a la vuelta de la esquina. Los movimientos sociales y políticos deben hacer catarsis de los errores cometidos en el pasado reciente, y en el más lejano, para recomponer un camino que sin duda estará plagado de sinsabores, pero que a la postre re-significará la lucha por la construcción de una sociedad incluyente, diversa y pensante. Los actores sociales latinoamericanos atraviesan por una coyuntura que los ha atomizado, y que en medio de esa dispersión han perdido oportunidades de oro frente al recambio de las políticas en niñez y juventud, pero que a pesar de la inarticulada acción grupal, se han ganado algunos territorios que permiten generación de espacios para proponer auténticos instrumentos revolucionarios de la historia del ser humano, en la que los niños, los jóvenes y las mujeres no han tenido cabida en su verdadera dimensión como sujetos pensantes. Esos espacios se reflejan en revistas como la que usted está leyendo en este momento, o en la Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, en las redes de cooperación académica creadas en todo el continente, en el doctorado del que estamos hablando, en muchos otros lugares-no lugares, en los que se desarrolla un nuevo constructo social de cara a alumbrar propuestas de políticas públicas que fijen derroteros sensatos y tangibles encaminados a consolidar una sociedad profundamente humanista.

Es claro que la reflexión debe trascender el discurso, y en el escenario doctoral este asunto se hace tangible en el programa Niñas, Niños y Jóvenes Constructores de Paz, por el que han pasado 35.000 infantes, adolescentes y adultos de seis países de Latinoamérica, adquiriendo elementos de reflexión propositiva ante una sociedad en conflicto y con necesidad de tener salidas válidas al mismo. Es el mejor ejemplo de lo que se denomina intervención-acción en la vida académica, y eso es precisamente lo que se reclama de los procesos investigativos, que la acción supere la semántica inoperante en las urgencias continentales.

La lucha por agenciar y negociar estas prácticas no solo es del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, también es la lucha de sus estudiantes, de sus profesores, de quienes hacen parte de la alianza Universidad de Manizales-Cinde, pero en especial, debe ser una apuesta que supone la democratización de todos los ámbitos de la vida individual y en sociedad, y para esto es necesario el auto-reconocimiento de los actores cotidianos en sus prácticas cotidianas, con claridad en que la meta es la transformación de las prácticas hegemónicas que han sumido al presente y futuro de la humanidad, en la postración absurda de quienes no tienen algo que decir, o nada que discutir.

Los niños, niñas y jóvenes de América Latina están pidiendo a gritos ser escuchados, requieren sacudirse del poder excluyente, dominante y discriminador al que han sido sometidos siempre, la historia latinoamericana debe cambiar, y desde aquí generar inquietudes para el mundo. No se puede cohabitar con los engendros de estereotipos sociales en los que se estigmatiza al más joven solo por eso; es necesario defender los sueños de igualdad y justicia, no es coherente generar espacios burocráticos para la niñez y la juventud, ocupados por funcionarios que no consultan a los principales provocadores de su novedosos cargos.

La apuesta de un doctorado es transformar su entorno, es brindar nuevos escenarios de reflexión construyendo desde la divergencia, y las cartas están sobre la mesa; hoy con la exaltación de Alta Calidad, el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, mantiene su rumbo político y académico hacia la deconstrucción de los fundamentos que rigen una sociedad de espaldas al presente humano, pero con conciencia de la necesidad de prepararse para un futuro en el que todos quepamos.

Este es un doctorado que debe trascender lo estatuido y propender la permanencia del proyecto alternativo que recoja los azares de los movimientos sociales y políticos de hoy, para convertirlos en realidades de una sociedad que defienda sus sueños de hermandad, justicia e igualdad.

Referencias

Alvarado, S. V. (s. f.) *Manizales cosecha la primera promoción de doctores en niñez y juventud en América Latina.* El Tiempo. Recuperado de: *http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-100175.html*

Blestcher, F. (s. f.) *Las nuevas subjetividades ponen en crisis viejas teorías: resistencias y trastornos del Psicoanálisis frente a la diversidad sexual.* Recuperado de: http://www.psicomundo.com/foros/genero/blestche.htm

Ospina, H. F., Orofino, I. & Llobet, V. (2015) Infancias, instituciones sociales y contextos políticos en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 21-26.*

Educación con perspectiva de género en matemáticas. Hacia la inclusión y la relacionalidad en la era posmoderna

*Jeanette Pérez -Jiménez*****

Señor editor
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,

En relación al artículo Giraldo-Gil (2013) que plantea un análisis crítico de género-currículo y sus implicaciones para las prácticas y discursos educativos, profundizando desde una perspectiva crítica de la educación matemática es necesario plantear que, ciertamente, una de las asignaturas donde más se destacan resultados diferentes respecto a género, son las matemáticas. El sentido común, en nuestra cultura occidental greco-romana, asigna mayores capacidades a los hombres debido a su racionalidad y a las praxis sociales que contribuyen a aumentar sus destrezas transformando esta afirmación en un hecho de la causa, de carácter neutro y sólo definido por la genética de la mitad de la humanidad.

Por lo cual, no es necesario seguir una corriente feminista para comprender que las diferencias en las identidades de género son una construcción social y que, por tanto, pueden ser puestas en tensión y transformadas, más aún, si nos posicionamos en un escenario posmoderno. Iniciemos esta reflexión por el tronco de la discusión:

Primero, el *Currículo*. Dirá Tyler (1947, citado por Valero & García, 2013, p. 29) señala que el currículo "es un método racional para encarar, analizar e interpretar el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa". Esta racionalidad consiste en que el currículo ofrece una taxonomía de progreso y una gestión de trayectorias ordenadas y secuenciales de enseñanza de modo que se logre homogenizar los planes de estudio para la población y sea posible una educación para todos. Con esto, se establece un régimen de planificación y evaluación de la educación en forma estandarizada o industrial, donde lo relevante serán los productos generados convirtiendo a los estudiantes en un objeto que aprende y a los profesores en sujetos que depositan conocimientos.

Segundo, el *Género*. Según el Pnud (2010), el género "abarca todas aquellas relaciones sociales organizadas a partir de una atribución de desigualdad y jerarquía a las diferencias sexuales y a las identidades, los cuerpos y subjetividades que surgen de esa atribución". Las influencias que tienen los asuntos de género configuran las experiencias de hombres y mujeres a lo largo de su vida y representan oportunidades o dificultades. Es relevante, entonces, observar cómo se desarrolla la identidad de género durante los 12 años de la escolaridad, desde los 6 a los 18 años.

Tercero, las *matemáticas*. Los resultados muestran brechas en desmedro de las niñas en 3º y en 6º grado. Estas, tienen un rendimiento promedio menor al de los niños en Latinoamérica según el estudio Serce (Treviño, Valdés, Castro, Castillo, Pardo & Donoso, 2010) afirma que "Las chicas continuamente sacan peores notas en las pruebas estandarizadas, aunque esa diferencia no exista en la clase" (Gallagher & Kaufman, 2004). Esta situación se debe al tipo de prueba, al tipo de enseñanza o al tipo de desarrollo hormonal o neuronal. Ciertamente estas diferencias marcan la vida, las expectativas y no son triviales, pues los datos obtenidos contribuirán a la decisión sobre la carrera profesional, las áreas laborales y en definitiva, al éxito profesional posible para cada estudiante.

El informe Pisa 2003 señala que "la ventaja significativa de los varones en muchos países en las matemáticas puede ser el resultado del contexto social y cultural en sentido amplio" (OECD, 2006), lo que significa que los resultados no son propios del sexo de cada joven sino que podemos alterarlo con políticas sociales y educativas adecuadas.

**** Universidad de la Frontera, Chile. Correo electrónico: jeperez@uct.cl

De acuerdo a los antecedentes señalados, la identidad de género con el desarrollo del currículo y en especial con las prácticas de educación matemática, es posible afirmar que las mujeres se desarrollan en lenguaje y cuidado y los hombres, en matemáticas y ciencia, que genera una deuda ética social cuando se predispone a cada persona, según su sexo, a adquirir habilidades y conocimientos en área determinadas.

Lo que se acostumbra usar para con niños y niñas: los colores, las responsabilidades y las expectativas que como educadores se tiene de ellos, pre-configuran el escenario que será montado definitivamente en la escuela y se demuestra con los resultados al término de la educación media y en las elecciones de espacios profesionales. En este sentido, existe evidencia en diversas investigaciones de las diferencias que obtienen niños y niñas en matemáticas en evaluaciones internacionales. Se ha encontrado que esas diferencias aumentan con la edad, favoreciendo a los varones y se distingue aún más cuando se trata de auto-concepto, motivaciones e intereses relacionados con la matemática (Ocde, 2004, Llece, 2010).

Por lo cual, lo planteado en la presente carta se orienta a contribuir en la toma de conciencia de nuestros currículos educativos, pues estamos cercenando a los niños y niñas en sus capacidades. La visibilidad de las mujeres a través de las imágenes, el lenguaje y autores que utilizamos en la formación van reproduciendo nuestra cultura.

Reflexión final

Como caminos de transformación de esta situación se propone:

- ✓ La formación de profesores de educación general básica, apasionados por las matemáticas, ávidos por encontrar diversas vías para enfrentar los problemas que los contenidos sugieren y con capacidad para incentivar las destrezas y habilidades de los estudiantes en aula. Son tiempos de diversidad, de inclusión, que posibilitan que cada ser pueda ser plenamente sí mismo.
- ✓ La promoción en los estudiantes desde el primer año de educación general básica en una forma tal que puedan experimentar en cuerpo y espíritu la dimensión profunda de las matemáticas, haciéndolas parte de su vida de manera que cobre sentido su estudio.
- ✓ Por último, demanda de escenarios y políticas que promuevan salir de los roles tradicionales profundizando en nuevos roles de femineidad y masculinidad, que permitan enfrentar este siglo XXI desde relaciones horizontales de co-construcción permanente, frente al escenario de incertidumbre que caracteriza la posmodernidad.

Referencias

Gallagher, A. M. & Kaufman, J. C. (2004). *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giraldo-Gil, E. (2013). Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 211-223. Doi: 10.11600/1692715x.12112071713*

OECD (2006). *Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana.* París: OECD Publishing.

Pnud (2010). *Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: Pnud.

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Castillo, R., Pardo, C. & Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-Llece.

Valero, P. & García, G. (2013). *De la igualdad, la equidad y la (in)exclusión en el currículo de matemáticas: una revisión en el contexto colombiano*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica de Colombia, Fondo Editorial. Recuperado de: http://vbn.aau.dk/files/203886194/PDF_Procesos_de_inclusio_n_exclusio_n.pdf

Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

Todas las partes involucradas en el proceso de publicación, esto es, el autor, los revisores (evaluadores, árbitros) y el editor del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, entidad responsable encargada de la publicación de los contenidos, es necesario que se encuentren bajo el mismo "'paraguas" de comportamiento ético. Nuestra declaración de ética editorial se basa en la Guía COPE's de Buenas Prácticas para Editores de Publicaciones.

Decisiones de publicación

El editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es el responsable de decidir qué artículos enviados a la revista deben ser publicados. El editor debe guiarse por las políticas del comité editorial y comité científico de la revista y deberá tener presente los distintos aspectos legales vigentes en materia de difamación, derechos de autor o plagio.

Juego limpio

El editor de la revista podrá evaluar manuscritos en cualquier momento atendiendo únicamente a su contenido intelectual sin tener en cuenta raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad o filosofía política de los autores.

Confidencialidad

El editor y todo el personal editorial no deben revelar ningún tipo de información acerca de cualquier manuscrito que haya sido enviado a la revista para ser revisado. Los únicos con los que podrá intercambiar información será con el propio autor, revisores, asesores editoriales y miembros del comité editorial y del comité científico siempre y cuando proceda.

Divulgación y conflictos de interés

El material inédito enviado a la revista por el autor a través de manuscrito, no deberá ser utilizado en las investigaciones del editor sin el expreso consentimiento del autor del mismo.

Deberes de los Revisores Contribución a las decisiones editoriales

El revisor asistirá al editor de la revista a la hora de llevar a cabo cualquier decisión editorial y
a través de las comunicaciones editoriales con el autor podrá asistir al autor a la hora de mejorar el contenido de su artículo.

Premura

Cualquier árbitro que se sienta no cualificado para revisar cualquier artículo o que sea consciente que le será imposible cumplir con la premura exigida para emitir su juicio, justificará su excusa del proceso de revisión notificándoselo al editor con la mayor brevedad posible.

Comité Editorial

Confidencialidad

Cualquier manuscrito recibido para ser revisado será tratado con exquisita confidencialidad. No deben ser mostrados, ni su contenido será revelado a nadie que no haya sido autorizado por el editor.

Estándares de objetividad

Las revisiones serán llevadas a cabo de manera objetiva. Las críticas personales vertidas hacia el autor son inapropiadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con argumentos que apoyen sus valoraciones.

Reconocimiento de las fuentes

Los revisores deberán conocer trabajos relevantes publicados que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de una observación, derivación o argumento que hubieran sido utilizados previamente deben ir expresados con su cita correspondiente. Un revisor debe también avisar al editor de la revista si tiene constancia de que se pudiera producir cualquier similitud o solape entre un manuscrito en proceso de revisión y otros trabajos ya publicados anteriormente.

Divulgación y conflictos de interés

El revisor deberá mantener de manera confidencial cualquier información privilegiada o idea obtenida a través de un manuscrito en proceso de arbitraje, no pudiendo hacer uso en ningún caso de esa información en beneficio personal. Los revisores no deben considerar arbitrar manuscritos que pudieran entrar en conflicto de interés con su propio trabajo o procesos de competición, colaboración con otros autores con los que tuviera conexión, empresas o instituciones.

Deberes de los autores Estándares

Los autores de trabajos originales de investigación deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una exposición objetiva de su significado. Los datos subyacentes deber estar representados con precisión en el trabajo. Un documento debe tener suficientes detalles y referencias y citas para permitir que otros puedan replicar el trabajo. Afirmaciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Acceso a información y retención

Se pide a los autores que proporcionen información en conexión con el artículo en revisión, cuya información debería ser accesible públicamente si es posible, y debería en cualquier caso estar preparado para mantener dicha información un período de tiempo razonable tras su publicación.

Originalidad y plagio

Los autores deben asegurarse de que han escrito un trabajo completamente original, y si han utilizado trabajos de otros, éstos deben ser pertinentemente citados.

Publicación múltiple, redundante o concurrente

Un autor no debe en general publicar en más de una revista o publicación manuscritos que describen esencialmente el mismo experimento. La presentación del mismo manuscrito en más de una revista constituye un comportamiento no ético y es inaceptable desde un punto de vista editorial.

Comité Editorial

Reconocimiento de las fuentes

El merecido reconocimiento del trabajo de otros debe ser siempre considerado. Los autores deben citar las publicaciones que han tenido influencia en la elaboración de su propio trabajo.

Autoría

La autoría debe ser limitada a aquellos que han llevado a cabo una contribución significativa en la concepción, diseño, ejecución o interpretación del desarrollo del trabajo presentado. Todos aquellos que realizaron contribuciones significativas deben listarse como coautores.

Cuando existan otros que hubieran participado en ciertos aspectos puntuales del proyecto, estos deben ser reconocidos por listados como colaboradores. El correspondiente autor debe asegurarse de que todos los coautores y colaboradores han sido pertinentemente incluidos y listados en el proyecto presentado, además de que todos han aprobado la versión final del mismo y están de acuerdo en presentarla para su publicación.

Divulgación y conflictos de interés

Todos los autores deben dar a conocer en su manuscrito cualquier conflicto de intereses que pudiera ser significativo en la interpretación de su manuscrito. Todas las fuentes de soporte financiero del proyecto deben ser dadas a conocer.

Errores en trabajos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en la publicación de su propio trabajo, tendrá la obligación de notificarse con la mayor premura posible al editor de la revista y ayudará a corregirla o llegado el caso a retirar su publicación.

El Comité Editorial

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices

All the parties involved in the publishing process, that is, the author, the proof readers (evaluators and arbiters) and the editor of the Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (The Center for Advanced Studies on Childhood and Youth) of the Cinde and the University of Manizales, the organization responsible for publishing the contents, must be under the same "umbrella" of ethical behavior. Our editorial ethics statement is based on the COPE's Guide of Good Practices for Publications Editors.

Decisions of the publication

The editor of the Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (The Latin American Magazine of Social Sciences, Childhood and Youth) is the person responsible for deciding which among the articles sent to the magazine should be published. The editor must abide by the policies of the editorial committee and the scientific committee and he/she must keep in mind the different legal aspects in force in terms of defamation, copy rights or plagiarism.

Fair play

The magazine's editor will evaluate manuscripts at any time solely on the basis of their intellectual content, irrespective of the author's race, gender, sexual orientation, religious beliefs, ethnic origin, nationality or political philosophy.

Confidentiality

The editor and the editorial staff must not reveal any information about any manuscript that has been submitted to the magazine for revision. The authors, proofreaders, editorial advisors and members of the editorial and scientific committees are the only people with whom they will be allowed to exchange information and then only when appropriate.

Diffusion and conflicts of interest

The unpublished material sent by the author to the magazine by means of a manuscript, must not be used in the editor's research without the express consent of the author thereof.

The Proofreaders' Duties

Contribution to the editorial decisions

The proofreader will assist the magazine's editor when the time comes to make any editorial decisions and via the editorial communications with the author he/she will be able to help the author to improve the content of the article.

Deadline

Any arbiter who feels unqualified to revise any article or who is aware that it will be impossible for him/her to meet the deadline demanded to issue his/her judgment, shall justify his/her excuse from the reviewing process by notifying the editor as soon as possible.

Editorial Committee

Confidentiality

Any manuscripts received for revision shall be treated with the utmost confidentiality. They must not be shown, nor must their contents be disclosed to anyone who has not been authorized by the editor.

Objectivity standards

The revisions must be carried out objectively. Personal criticism of an author is considered inappropriate. The arbiters must express their points of view with arguments that support their appraisals.

Acknowledgement of the sources

The proofreaders shall know the relevant published papers that have not been quoted by the authors. Any statement of a remark, derivation or argument that might have been used previously must be expressed with the corresponding quotation. A proofreader must also notify the magazine's editor if he/she has evidence that there might be any similarities, or overlapping between a manuscript in the process of revision and other papers published previously.

Diffusion and conflicts of interest

The proofreader shall treat as confidential any privileged information or idea obtained from a manuscript in the process of arbitrage, and under no circumstances can this information be used for personal gain. The proofreaders must decline revising manuscripts that might come into conflict of interests with his/her own work or competition processes, collaboration with other authors, companies or institutions with whom he/she might be involved.

The authors' duties

Standards

The authors of original research works must submit a precise description of the work done, as well as an objective presentation of its significance. The underlying data must be represented accurately in the paper. A document must contain enough details and references and quotations to allow others to replicate the work. Misrepresentations or deliberately inaccurate statements are considered unethical, unacceptable behavior.

Access to information and withholding

The authors are asked to provide information in connection with the article subject to revision, whose information should be accessible publicly if possible, and at any rate they should be ready to keep said information available for a reasonable period of time after its publication.

Originality and plagiarism

The authors must make sure that they have written a completely original paper, and in the event that they have used the work of others, the latter must be appropriately quoted.

Multiple, redundant or concurrent publication

An author in general must not publish manuscripts describing essentially the same experiment in more than one magazine or publication. Presentation of the same manuscript in more than one magazine is considered unethical behavior and it is unacceptable from the editorial point of view.

Editorial Committee

Acknowledgement of the sources

A well-deserved acknowledgement of the work of others must always be considered. The authors must quote the publications that have had an influence on the preparation of their own works.

Authorship

Authorship must be reserved for those who have made a significant contribution in the conception, design, execution or interpretation of the development of the paper presented. All those who made significant contributions must be listed as coauthors.

When there are others who participated in certain specific aspects of the project, they must be acknowledged as collaborators. The corresponding author must make sure that all the coauthors and collaborators have been properly included and listed in the project presented and that they have all approved of the final version thereof and have agreed to submit it for its publication.

Diffusion and conflicts of interest

All the authors must disclose in their manuscripts any conflicts of interest that may have significance in the interpretation thereof. All the sources of financial support must be disclosed.

Errors in published articles

When an author discovers a significant error or an inaccuracy in the publication of his/her own work, it will be his/her duty to notify the magazine's editor as soon as possible and he/she will help correct it or if it comes to it, withdraw the publication.

Editorial Committee

Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista

Todas as partes envolvidas no processo de publicação, isso é, o autor, os revisores (avaliadores, pareceristas) e o editor do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e a Universidade de Manizales, entidade responsável pela publicação dos conteúdos, devem encontrar-se sob o mesmo conceito de comportamento ético. Nossa declaração de ética editorial baseia-se no Guia COPE's de Boas Práticas para Editores de Publicações.

Decisões de publicação

O editor da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é responsável por decidir quais artículos enviados à revista devem ser publicados. O editor deve guiar-se pelas políticas do comitê editorial e do comitê científico da revista e deverá ter presente os diferentes aspectos legais vigentes em matéria de difamação, direitos de autor ou plágio.

Jogo limpo

O editor da revista poderá avaliar os manuscritos em qualquer momento atendendo unicamente a seu conteúdo intelectual sem tomar em consideração raça, gênero, orientação sexual, crenças religiosas, origem étnica, nacionalidade ou filosofia política dos autores.

Confidencialidade

O editor e todo o corpo editorial não devem revelar nenhum tipo de informação a respeito de qualquer manuscrito que tenha sido enviado à revista para ser revisado. Os únicos com os quais poderá trocar informações serão com o próprio autor, os revisores, os assessores editoriais e os membros do comitê editorial e do comitê científico sempre e quando necessário.

Divulgação e conflitos de interesse

O material inédito enviado à revista pelo autor por meio de manuscrito não deverá ser utilizado nas investigações do editor sem o expresso consentimento do autor deste.

Deveres dos Revisores. Contribuição a decisões editoriais

O revisor dará assistência ao editor da revista na hora de levar a cabo qualquer decisão editorial e por meio das comunicações editoriais com o autor e poderá assistir ao autor no momento de aperfeiçoar o conteúdo do artículo.

Tempo

Qualquer parecerista que se sinta não qualificado para revisar qualquer artigo ou que esteja consciente que lhe será impossível cumprir com o tempo exigido para emitir sua avaliação deverá justificar seu motivo do processo de revisão, notificando ao editor o mais breve possível.

Confidencialidade

Qualquer manuscrito recebido para ser revisado será tratado com especial confidencialidade. Não devem ser mostrados, nem seu conteúdo será revelado a ninguém que não tenha sido autorizado pelo editor.

Padrões de objetividade

As revisões serão conduzidas de maneira objetiva. As críticas pessoais direcionadas ao autor são inapropriadas. Os pareceristas devem expressar seus pontos de vista com argumentos que apoiem suas avaliações.

Reconhecimento das fontes

Os revisores deverão conhecer trabalhos relevantes publicados que não tenham sido citados pelos autores. Qualquer declaração de uma observação, derivação ou argumento que tenha sido utilizado previamente deve ser manifestado com sua citação correspondente. Um revisor deve também avisar ao editor da revista se há comprovação de que poderia produzir qualquer similaridade ou sobreposição entre um manuscrito em processo de revisão e outros trabalhos já publicados anteriormente.

Divulgação e conflitos de interesse

O revisor deverá manter confidencial qualquer informação privilegiada ou ideia obtida através de um manuscrito em processo de avaliação, não podendo haver uso em nenhum caso dessa informação em benefício pessoal. Os revisores não devem considerar analisar manuscritos que poderiam entrar em conflito de interesse com seu próprio trabalho ou processos de competição, colaboração com outros autores com os quais teve conexão, empresas ou instituições.

Deveres dos autores

Padrões

Os autores de trabalhos originais de investigação devem apresentar uma descrição precisa do trabalho realizado, assim como uma exposição objetiva de seu significado. Os dados subjacentes devem estar representados com precisão no trabalho. Um documento deve ter detalhes, referências e citações suficientes para permitir que outros possam replicar o trabalho. Afirmações fraudulentas ou deliberadamente inexatas constituem um comportamento antiético e inaceitável.

Acesso à informação e retenção

Pede-se aos autores que proporcionem informação em conexão com o artigo em revisão, cujos dados deveriam ser acessíveis publicamente, se possível, e deve em qualquer caso estar pronto para manter tal informação um período de tempo razoável após sua publicação.

Originalidade e plágio

Os autores devem assegurar-se de que escreveram um trabalho completamente original e se utilizaram trabalho de outros, esses devem ser pertinentemente citados.

Publicação múltipla, redundante ou concorrente

Um autor não deve, em geral, publicar em mais de uma revista ou publicação manuscritos que descrevem essencialmente o mesmo experimento. A apresentação desse mesmo manuscrito em mais de uma revista constitui um comportamento antiético e é inaceitável segundo o ponto de vista editorial.

Reconhecimento das fontes

O merecido reconhecimento do trabalho de outros deve ser sempre considerado. Os autores devem citar as publicações que tiveram influência na elaboração de seu próprio trabalho.

Autoria

A autoria deve ser limitada a aqueles que tenham realizado uma contribuição significativa na concepção, desenho, execução ou interpretação do desenvolvimento do trabalho apresentado. Todos aqueles que realizaram contribuições significativas devem estar listados como coautores.

Quando existem outros que tenham participado em certos aspectos pontuais do projeto, esses devem ser reconhecidos e listados como colaboradores. O autor correspondente deve assegurar-se de que todos os coautores e colaboradores tenham sido pertinentemente incluídos e listados no projeto apresentado, além disso, que todos tenham aprovado a versão final e que estão de acordo em apresentá-la para sua publicação.

Divulgação e conflitos de interesse

Todos os autores devem divulgar em seus manuscritos qualquer conflito de interesse que possa ser significativo para sua interpretação. Todas as fontes de suporte financeiro do projeto devem ser publicadas.

Erros em trabalhos publicados

Quando um autor descobrir um erro significativo ou uma imprecisão na publicação de seu próprio projeto, terá a obrigação de notificar-se o mais rápido possível ao editor da revista e ajudará a corrigi-la ou, se for o caso, a retirar a sua publicação.

O Comitê Editorial

Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web

Cuando los autores suben sus artículos al sistema editorial en línea de la revista (Open Journal System) para ser publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, declaran que estos son inéditos en su totalidad o en parte y que no han sido presentados para su publicación en otro sitio. Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

Checking similarities of articles to other online documents.

When authors upload their articles to the magazine´s online editorial system (Open Journal System) to be published in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth, they declare that these are completely or partly unpublished and that they haven´t been present presented for publication to other sites. In order to verify this, the magazine uses the anti-plagiarism program Turnitin that searches through the internet and determines the percentage of similarity the article has to other texts (if there are similarities) and the addresses of the sites it appears on. This search is also supported by two other anti-plagiarism programs Cross Check and Viper.

Revisão de semelhanças de artigos com outros documentos na web

Quando os autores postam seus artigos no sistema editorial em linha da revista (Open Journal System) para serem publicados na Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude declaram que esses são inéditos em sua totalidade ou em parte e que não foram apresentados para publicação em outro local. Para verificar esse ponto, a revista utiliza o programa anti-plágio Turnitin, que realiza uma busca em rede e determina qual porcentagem de semelhanças tem o artigo com outros textos (se há semelhança) e em quais lugares aparecem; essa busca é respaldada também pelos programas anti-plágio Cross Check y Viper.

Horizonte y compromiso editorial de la revista

Aportar con la difusión a la construcción de conocimiento en niñez y juventud: Hacia la consolidación de un campo transdisciplinario, contextual y comprometido ética y políticamente con el cambio social.

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

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

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

Lo propio ha acontecido en el campo de los estudios de juventud. Cabe recordar que la juventud, como concepto o categoría social, ha sido abordada desde distintas corrientes teóricas y ha sido asociada a diferentes características que se considera definen, según el enfoque, lo que significa *ser joven* en un momento histórico y en una sociedad determinada. En el desarrollo prolífico de los estudios de juventud han entrado en disputa distintos saberes que han intervenido el significado de "lo joven" desde apuestas y perspectivas variadas tanto de corte biológico, como pedagógico, antropológico, sociológico, crítico, político, entre otros. En este sentido, los sujetos considerados jóvenes han sido interpelados desde la academia, pero también desde otros ámbitos de la sociedad (instituciones, industrias culturales, medios de comunicación, etc.), por discursos que configuran imágenes e imaginarios múltiples y que obedecen a intencionalidades diversas. Así, se ha hablado de los jóvenes como sujetos inmersos en un periodo de transición, o en búsqueda de identidad, sujetos que representan el motor del cambio social, sujetos vulnerables y proclives al riesgo, o sujetos naturalmente peligrosos y desadaptados, por nombrar tan solo algunas de las nociones de joven identificadas en distintas investigaciones y estados del arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

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

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

totalidades esenciales, cristalizadas o definidas por factores exclusivamente físico-biológicos.

Con esta base, se puede afirmar que la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud se ha enfrentado por lo menos a tres grandes desplazamientos que es importante evidenciar y potenciar. En primer lugar, se ha transitado *de una producción centrada en las disciplinas a perspectivas inter y transdisciplinarias*. En efecto, dadas las complejidades y pluralidad de las experiencias de niñez y juventud, la producción de conocimiento ha abogado cada vez más por lecturas que se apoyan en amplios campos teóricos y plurales estrategias metodológicas, en lugar de restringirse a una única disciplina o privilegiar el paradigma de la monocultura y la fragmentación. Lo anterior no significa que se esté desestimando el conocimiento derivado de campos disciplinares como la psicología, la sociología, la antropología o la historia, ni que se considere la transdisciplinariedad como necesariamente más abarcadora, completa o "superior".

Por el contario, se trata de una forma distinta de abordar las preguntas y problemáticas relacionadas con las experiencias de vida infantiles y juveniles que responde al llamado ya clásico pero aún pendiente de "abrir las ciencias sociales" (Comisión Gulbenkian, 1996). La configuración histórica de áreas de la vida social (economía, sociedad, cultura, política) y de dimensiones temporales (pasado/presente), junto con la división del trabajo dentro de las ciencias sociales que atribuye una disciplina (economía, sociología, antropología, ciencia política, historia) a cada una de dichas esferas pensada como ontológicamente distinta a las demás, entra en tensión cuando nos enfrentamos a temáticas relacionadas con la niñez y la juventud, que reclaman lecturas en las que "cruzar fronteras" y trascender el sentido de seguridad que otorgan las disciplinas resulta ser fundamental. Más allá de los "monopolios de sabiduría" o de las zonas separadas y "reservadas a las personas con determinado título universitario" (Comisión Gulbenkian, 1996), están las prácticas, los sentidos, las desigualdades, las sujeciones y las agencias de niños, niñas y jóvenes que nos invitan a promover miradas que no segmenten la realidad para estudiarla y que no asuman de entrada que hay un enfoque privilegiado para su comprensión (psicológico, económico, sociohistórico, cultural, etc.)

Cabe precisar que la transdisciplinariedad como rasgo de los campos de conocimiento en niñez y juventud no es un punto de partida basado en la sumatoria de disciplinas o en la negación de las mismas. Se trata de una tendencia y de un posible horizonte en el trabajo con niños, niñas y jóvenes en el que los diálogos y las interacciones entre variadas tradiciones teóricas tanto disciplinarias como transdisciplinarias (estudios de comunicación, estudios culturales, estudios de género, entre otras), sin duda son fecundos. La organización del conocimiento alrededor de ciertos objetos de estudio o saberes especializados se subvierte cuando nos sumergimos en las formas de vida infantiles y juveniles y vemos que lo artístico, lo educativo, lo comunicativo, lo cultural, lo político, lo económico e histórico se sobreponen en corporalidades y subjetividades que escapan a los reduccionismos explicativos y nos llevan a articular creativamente teorías, metodologías y técnicas que se mueven por distintos campos de saber y hacer.

El segundo desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud es el que se mueve de enfoques universalistas y homogenizadores a *enfoques situados y contextuales*. En efecto, otra de las tendencias en tales campos es la que avanza hacia perspectivas en donde adquieren mayor centralidad las mediaciones de la historia, los entramados relacionales constitutivos de determinadas problemáticas y las especificidades de los contextos. No es lo mismo ser niño, niña o joven en el norte o en el sur global, en contextos marginados o precarios que en aquellos con altos niveles de consumo y capacidad adquisitiva, en zonas rurales y urbanas, en entornos representados como indígenas, afrodescendientes o mestizos. De acuerdo al momento histórico y a los contextos concretos se llenan de contenidos diversos y a veces contradictorios las nociones de niño, niña y joven, de manera que éstas pueden significar, al mismo tiempo, cambio,

reconocimientos, desesperanzas, precariedad, violencias, creatividad, sometimientos, sueños, resistencias, estética, política, transgresión, exploración, indignación, insatisfacción, entre muchos otros.

En este sentido, la configuración de la niñez y la juventud como objetos de conocimiento ha implicado la producción de algunos sujetos categorizados como niños, niñas y jóvenes mediante dispositivos de clasificación biológica, psicológica, demográfica y política. Se trata de un doble proceso en el que se construye discursivamente la niñez y la juventud, y social e históricamente a los sujetos a los que se refieren los discursos y las categorías de pensamiento (Castellanos, 2011). Sin duda, si bien la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud ha aportado no solo a comprender sino a producir a los sujetos nombrados como niños, niñas y jóvenes, su creciente carácter situado y contextual ha permitido superar las nociones genéricas y universales de "niño o joven", para incorporar las dimensiones de disputa y negociación que en contextos sociohistóricos determinados se juegan entre aquellos imaginarios dominantes que han definido en un momento dado a los grupos y sujetos "en condición infantil o juvenil", y las propias representaciones y vivencias de los agentes mediadas por procesos de autorreconocimiento e identificación desiguales y diferenciales.

En este marco es importante enfatizar que la niñez y la juventud no están asociadas solamente a la edad o a características dadas y esenciales, motivo por el cual es importante pensarlas desde una perspectiva relacional, que incorpore la identificación contextual de los procesos en los cuales se inscriben. La condición infantil o juvenil es histórica, situada y diversa, y está dotada de representaciones, actitudes, potencialidades, disposiciones, aspiraciones y sobre todo relaciones (de significación, de poder, de estructuración) en el marco de las cuales las características específicas y localizables espacio-temporalmente de los niños, niñas y jóvenes, adquieren sentido. Como afirma Castellanos (2011) al referirse a la condición juvenil, esta puede pensarse como "el entrecruzamiento entre direccionamientos y posiciones, que a modo de vectores de fuerza orientan y localizan al sujeto en un universo de oposiciones que ordenan el mundo social y los submundos, a modo de subcampos, en los que el sujeto actúa, es y deriva sus *cualidades* sociales" (p. 175).

Se es niño, niña o joven respecto a alguien y en determinadas circunstancias y contextos, de manera que, por ejemplo, en la familia "se es joven -en cualquier sector social con o sin moratoria social- por ocupar ese lugar en la interacción intra-institucional, caracterizada por la coexistencia con las otras generaciones" (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). Igualmente, no se pueden definir los rasgos de la niñez y la juventud sin considerar su relación con las representaciones que definen "lo que no es infantil o juvenil", o en otras palabras, sin analizar al mismo tiempo su relación con otras condiciones[1] como la de adulto, u otros productores de diversidad social y cultural como el género, la etnicidad o la clase social.

Por último, el tercer desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud que queremos promover además de aquellos basados en su carácter transdisciplinario y contextual, tiene que ver con el paso de una investigación despolitizada a una *comprometida ética y políticamente con el cambio social*. La investigación en los campos de la niñez y la juventud no puede quedarse en la constatación de problemáticas y eventos. Tampoco en la explicación de realidades dadas y "objetivas". Por el contrario, esta puede orientar la toma de decisiones o las acciones de intervención, acompañamiento o movilización a favor de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes, así como también, generar propuestas y reflexiones que trasciendan la sola comprensión del mundo y promuevan la construcción de realidades distintas y sociedades menos excluyentes.

Lo anterior implica romper con la distinción entre trabajo teórico y práctica política así como imaginar otras formas de objetividad

1 Con Reguillo (2010) se puede afirmar que *la condición* se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que pueden ser asumidas como "naturales" al orden vigente y que tienden a naturalizarse como "propias" o inherentes a determinado grupo social.

que no se reduzcan a la neutralidad valorativa y a la separación tajante entre sujetos y objetos de conocimiento. Las infancias y juventudes mayoritarias siguen estando sujetas a la subordinación, a las violencias, a las desigualdades e injusticias, motivo por el cual la producción de conocimiento en niñez y juventud incorporando las voces, conocimientos y motivaciones de niños, niñas y jóvenes, mucho puede aportar para propiciar cambios y cuestionamientos de los espacios educativos, mediáticos, institucionales y no institucionales que continúan reproduciendo los privilegios de unos y la invisibilidad y sometimiento de otros. El campo de estudios, prácticas y conocimientos en niñez y juventud no es un fin en sí mismo sino un medio para intervenir y democratizar las realidades de niños, niñas y jóvenes inmersos en complejos dispositivos de opresión.

Referencias

Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplina. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. LLovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.

Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes,* (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.

Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C Amador, R. García-Duarte & Q. M Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá,* (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.

Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades,* (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia.* Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.

Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos,* (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México,* (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México.* México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.

Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes.* Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común, 1 (1-2), pp. 1-38.*

Editorial position and commitment of the journal

Contribute to the diffusion of knowledge in the fields of childhood and youth studies: Towards the consolidation of field of study that is trans-disciplinary, contextual and ethically and politically committed to social change.

The construction of knowledge in the fields of childhood and youth studies faces significant challenges: from which theoretical, epistemological and methodological frameworks should we address childhood and youth today in order to adequately express the inexhaustible plurality of ways of being and existing? What academic or extra-academic procedures favor the comprehension of child and youth worlds in which residual structures of participation, education and socialization cohabit with emerging practices of political action, interactions, relationships with technologies, new consumer habits and creative ways of subjectivization and communication? How can we address the living conditions of children and young people that in contexts such as Latin America are affected by diverse processes of social exclusion, economic and vital precariousness, inequalities, injustice, oppression and violence that have deep historical roots and considerable levels of normalization? How can we transcend not just engaging in theoretical production but also concerning ourselves with the necessary comprehension of realities to build new worlds and possibilities of dignified life, not *for* children and young people but *with* them, based on their perspectives, meanings, voices and forms of expression?

There is a need to advance, as has been occurring, towards critical and trans-disciplinary approaches that allow us to understand and intervene in the complexities of the social world and the concrete realities of childhood and youth. Certainly, we know that the constitution of childhood and youth as "objects of knowledge" has been developed through significant contributions made by distinct disciplines and nodes of reflection. The notion of childhood, as Sandra Carli (2011) explained, has been configured through varied contributions from the fields of psychoanalysis, sociology, law, social work, literary studies, cultural and communications studies, anthropology, history and others. In addition, childhood and youth studies also include a whole range of imaginaries and representations that on occasion circulate in a contradictory manner, including "minors", persons in need of protection, objects of intervention and care, subjects of rights, just to mention some of the symbolic places in which children and youth have been positioned. However, despite the fact that there are many approaches, as well as varying themes and problems within this field, the trends in social and cultural research related to the study of childhood and youth are moving towards approaches that are less and less homogenized, abstract and closely tied to disciplines and are increasingly plural, contextual and relational.

The multiple forms of being a child and the complexities of children's experiences have led to forms of research that are more flexible and open, both in theoretical as well as methodological terms, that transit along the meeting points of disciplines and resist reductionist approaches or perceptions of children as second category citizens and subjects without agency. Explorations by academics in the field of childhood studies have questioned the supposed universal and ahistoric character of childhood, the reduction of children to being depositories of traditions or filled by the teachings of adults. These explorations have also challenged the exclusively biological readings of childhood as well as those focused on vulnerabilities and what children lack. Instead of this approach, and based on situated or local approaches (without calling them specific), childhood has been thought of as a set of socio-cultural constructions that are immersed in material structures and interweaved meanings, which define the possibilities of certain movements, determine life trajectories and consolidate practices. At the same time this approach also provides room for other

movements to exist, doesn't exhaust agencies nor is it situated beyond historical experiences.

This has also occurred in the field of youth studies. It is important to remember that youth, as a concept or social category, has been addressed from different theoretical positions and has been associated with different characteristics that, depending on the approach, define what it means to *be young* in an historical moment and in a specific society. In the prolific development of youth studies, distinct forms of knowledge have disputed the meaning of "youth" through different proposals and perspectives that include pedagogical, anthropological, sociological, critical and political approaches, among others. In this sense, the subjects considered as young people have been questioned by academics, but also by other areas of society (institutions, cultural industries, communication outlets, etc.) through discourses that configure multiple images or imaginaries and are guided by diverse intentions. In this way, young people have been discussed as subjects that are immersed in a period of transition, or in search of their identity, subjects that represent the motor of social change, vulnerable subjects that are prone to risk and as subjects that are naturally dangerous and mal-adjusted, to use just some of the notions of young people that have been identified in different studies and literature reviews (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Some of the most cited discourses, in terms of what has been contributed to a particular way of thinking or construction of the concept of youth, have included the following: 1) The *psychobiological* or *evolutionary discourse* that from an age-based perspective considers youth as a stage of linear, unambiguous, continuous, progressive and accumulative human development, which is characterized by certain pre-determined psychobiological and social risks and associated with the notions of transition and incompleteness. 2) The *social policy discourse* that oscillates between representations of young people as "the future of society", strategic actors of development and subjects of rights to negative visions that associate young people with being at-risk, dependent, lacking autonomy and even as potential delinquents (Gómez-Esteban, 2011). 3) The *pedagogical discourse* that refers to youth as a stage of life for education and exploration, for dedicating a period of time (of social moratorium) exclusively to study, postponing economic responsibilities and demands that are "linked to full entry into social maturity: to form a home, to work, to have children" (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) The *social sciences discourse* that brings together a range of positions including culturalism from the United States, generations theory, a functionalist approach, the complexity and constructionist perspectives and many more. 5) The *cultural studies discourse*, which is generally considered to have originated in the Birmingham School (without being reduced to this) and is associated with research related to youth sub-cultures as forms of symbolic resistance by dominated groups against dominant groups (Pérez-Islas, 2008).

Considering this panorama, and taking into account the warning made by Reguillo (2003) to not make the mistake of thinking of youth as a temporal, homogenous, ahistoric or fundamental continuum, it is clear that social and cultural research in the field of youth studies has also shifted towards places that problematize the most traditional conceptualizations and use constructivist, critical or complex discourses in which the youth condition is not just a "simple stage in a biological-biographical sequential line, but a socio-cultural construction that is historically defined (Rossi, 2006, p. 13). As stated by Valenzuela (2005), "youth is an empty concept outside of its historical and sociocultural content" (p. 19), because it varies depending on the historic moment in which it occurs, certain markers of identity (social class, place of origin, ethnicity, gender, sexual orientation, etc.), its relationship with what is defined as "non-youth" and even depends on elements such as life expectancy, which is mediated by socio-economic contexts. In this sense, real life subjects of flesh and bone and their identities as young people are much more related to socio-historical, polysemic, relational, changing and transitory constructions than with fundamental

or crystallized concepts exclusively defined by physical-biological factors.

Based on this, it can be affirmed that the production of knowledge in the fields of childhood and youth have faced at least three large shifts that are important to evidence and strengthen. Firstly, these fields have undergone a transition *from production focused on disciplines* to *inter and trans-disciplinary perspectives.* Due to the complexities and plurality of childhood and youth experiences, the production of knowledge in these fields has increasingly advocated for readings that are supported by wide theoretical fields and plural methodological strategies, instead of being restricted to just one discipline or that privilege the paradigm of monoculture and fragmentation. This doesn't result in a dismissing of knowledge that is derived from disciplinary fields such as psychology, sociology, anthropology or history, nor does it consider that a trans-disciplinary approach is necessarily more complete, thorough or "superior".

On the contrary, this involves a different way of approaching questions and problems that are related to the experiences in the lives of children and young people that respond to the now classic but still pending call to "open up the social sciences" (Gulbenkian Commission, 1996). The historic configuration of areas of social life (economics, society, culture, politics) and temporal dimensions (past/present), together with the division of work within the social sciences that are attributed to one discipline (economics, sociology, anthropology, political sciences, history), and that each of these spheres are ontologically thought of as different to others, causes tension when we address topics related to childhood and youth. Subsequently it is fundamental that we engage in readings that "cross boundaries" and transcend the sense of security provided by the disciplines. Beyond the "monopolies of knowledge" or fields that are inaccessible for the rest of society and "reserved for people with a certain university degree" (Gulbenkian Commission, 1996) are the practices, meanings, inequalities, subjectivities and agencies of children and young people that invite us to promote views that don't segment reality to study them, and that don't automatically assume that one approach or discipline (psychological, economic, socio-historical, cultural, etc.) is better than others to understand this field.

It is important to point out that the trans-disciplinary approach, as a feature of the knowledge constructed in the fields of childhood and youth studies, is not a starting point based on combining or ignoring disciplines. It is in fact a trend and a possible horizon for working with children and young people in which dialogue and interactions between varied theoretical traditions, both disciplinary as well as trans-disciplinary (communication studies, cultural studies, gender studies, among others), are undoubtedly fruitful. The organization of knowledge around specific objects of study or specialist knowledge is subverted when we submerge ourselves in the ways of life of children and young people. We see that the artistic, educational, communicative, cultural, political, economic and historical elements of their lives involve corporalities and subjectivities that escape explicative reductions and lead to creatively coordinated theories, methodologies and techniques that delve into different fields of knowledge and action.

The second shift in the fields of knowledge of childhood and youth is the move from universal and homogenizing approaches to *situated and contextual approaches*. Another of the trends in these fields is that childhood and youth studies are evolving towards perspectives that place a greater focus on the mediations of history, the social fabric of relations that form part of identified problems and the specificity of contexts. It is completely different to be a child or young person in the global north as it is in the global south, in marginalized and precarious contexts compared to high levels of consumerism and acquisition capacity, between rural and urban zones, and in environments represented as indigenous, afro-descendent or mixed race. The notions of child and young person are filled with diverse and sometimes contradictory content in accordance with the current time and place and the concrete contexts

in which children and young people live. At the same time these notions can also involve change, recognition, hopelessness, precariousness, violence, creativity, submission, dreams, resistance, aesthetics, politics, transgression, exploration, indignation, dissatisfaction and others.

In this sense, the configuration of childhood and youth as objects of knowledge has implied the production of subjects categorized as children and young people through mechanisms of classification that are biological, psychological, demographic and political. This involves a double process in which the concepts of childhood and youth are constructed through discourse, while these subjects are constructed both socially and historically in relation to existing discourses and categories of thought (Castellanos, 2011). Without doubt, while the production of knowledge in the fields of childhood and youth have contributed not just to understanding but also to producing the subjects named as children and young people, the increasingly situated and contextual nature of these fields has overcome the generic and universal notions of "child or young person" and now incorporates the dimensions that are in dispute or are being negotiated. In determined socio-historic contexts these notions move from the dominant imaginaries that have been defined in a certain moment and placed upon groups and subjects that are "in a child or youth condition" to the own representations and experiences of agents measured through processes of self-recognition and unequal and differential identification.

In this framework it is important to emphasize that children and young people are not just associated with their age or certain imposed and fundamental characteristics, which provides motivation to consider these subjects from a relational perspective that incorporates the contextual identification of processes through which their lives occur. The youth or child condition is historical, situated and diverse and is endowed with representations, attitudes, potential, dispositions, aspirations and above all relations (of meaning, of power, of structure) in the framework of which the specific and locatable space-time characteristics of children and young people acquire meaning. As stated by Castellanos (2011) when referring to the youth condition, this can be thought of as "the crossing between directions and positions, that like force vectors guide and locate the subject in a universe of oppositions that provide order to the social world and its sub-worlds, in terms of sub-fields, and in which the subject acts, exists and derives their social *qualities*" (p. 175).

To be a child or young person in relation to others and in determined circumstances and contexts, for example in the family, means that "to be young – in any social sector with or without social moratorium – is to occupy this place in intra-institutional interaction, characterized by co-existence with other generations" (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). In addition, the features of childhood and youth can't be defined without considering their relation with the representations that define "what isn't part of childhood or youth", or in other words, without analyzing at the same time their relation with other conditions[1] such as being an adult or other producer of social and cultural diversity such as gender, ethnicity or social class.

Finally, the third trend in the fields of knowledge of childhood and youth that should be noted, in addition to those based on their trans-disciplinary and contextual character, involves a shift from de-politicized studies to an *ethical and political commitment to social change*. Research in the fields of childhood and youth studies can't just be the identification and description of problems and events. It can't just occupy itself with the explanation of given and "objective" realities. On the contrary, this research should guide decision-making processes, intervention actions, accompaniment and mobilization processes in favor of improved living conditions for children and young people, as well as to generate proposals and reflections that transcend the existing comprehension of the world and promote the construction of different realities and societies that are less exclusive.

1 Reguillo (2010) affirms that *the condition* refers to positions, categories, classes, situations, practices, authorizations, prescriptions and and proscriptions that can be assumed as "natural" within the existing order and that tend to naturalize themselves as "own" or inherent for a specific social group.

This implies overcoming the boundary between theoretical work and political practice as well as imagining other forms of objectivity that aren't reduced to evaluative neutrality or the categorical separation between subjects and objects of knowledge. The majority of children and young people continue to be subject to subordination, violence, inequality and injustice, which is why the production of knowledge among children and young people that incorporates the voices, knowledge and motivations of children and young people can contribute to achieving changes and question the educational, media, institutional and non-institutional spaces that continue to reproduce the privileges of some and the invisibility and submission of others. The fields of childhood and youth studies and related practices and knowledge are not an end in itself but instead are a means for intervening and democratizing the realities of children and young people that are immersed in complex forms of oppression.

References

Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplina. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. LLovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.

Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes,* (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.

Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C Amador, R. García-Duarte & Q. M Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá,* (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.

Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades,* (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia.* Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.

Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos,* (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México,* (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México.* México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.

Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes.* Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común, 1 (1-2), pp. 1-38.*

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdis-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos campos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias, interdisciplinarias y trasdisciplinarias, tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1. **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
2. **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
5. **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
7. **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
- Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatros ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:

  Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato Nº 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.

  Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Hermenéutica cultural de la salud", presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

  Este artículo hace parte del proyecto denominado "Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo", financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

  Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, "Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá", Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor

o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora.

Es importante para la estandarización internacional del nombre y apellido de cada uno de los autores, colocar el nombre o nombres y apellido o apellidos que utilizó en el último artículo publicado. En caso de haber usado dos apellidos, estos deben ser articulados con guión entre ellos, según la norma internacional. Si se cita alguna referencia de alguno de los autores al interior del artículo, se debe seguir esta norma, lo mismo que en la lista final de referencias. Cualquier uso que se haga citando el nombre de los autores en otras publicaciones debe continuarse haciendo de la misma manera, pues esto facilita la búsqueda de los autores a nivel internacional y su visibilización en los índices bibliométricos.

El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván
González** Cargo en
la institución.
Universidad Nacional de Colombia
** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

- **Resumen:** Se requiere también un resumen en español del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de esta Guía para autores. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

  Debe ser ANALÍTICO.

  Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.

  Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.

  Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.

  Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.

  NO debe tener referencias bibliográficas.

  En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.
- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas de un Thesaurus e indicar el nombre del mismo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábiga. Ejemplo:

-1. Introducción.

-2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.
-3. El paradigma de Samuelson.
-4. Alternativas de la visión samuelsoniana.
-5. Políticas públicas, niñez y juventud.
-6. Conclusiones.
- Lista de referencias.

- **Extensión:** Los artículo deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como "la tabla siguiente" o "el gráfico anterior", pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con "Figura:" y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a "copyright" u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como "la figura siguiente" o "la figura anterior", pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas.

  Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos tres años, y pertinentes (suficientes, las necesarias y con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el "sistema de apellido (fecha)", el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida

de una coma, un espacio, una "p" (si son varias páginas, "pp"), un punto y un espacio. Por ejemplo:
… como se explica en Rogoff (1993).
… como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).
… como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).
… en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).
En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.
La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.

- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por "copyright", los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras, quienes disponen de un mes para emitir su concepto evaluativo. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para subir de nuevo a la plataforma OJS el artículo debidamente revisado, y resaltando los cambio en color verde. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- Una vez colocado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la "Cesión de Copyright" a la revista en caso del artículo ser aprobado para 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 fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeradas 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 la referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese 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 arábiga y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone "n." y el número en numeración arábiga en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor ("Ed." entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, "Ponencia presentada en", el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, "Tesis para optar al título de", el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral no publicada", con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral publicada en", con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes "[Versión electrónica]" después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista "[Revista virtual]". Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final "Consultado el", la última *fecha en que se consultó dicha página (en el formato "[día] del [mes] del [año]"), espacio, "en el URL", espacio, y el URL completo comenzando con "http//" de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).*

Author's Guide

The **Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth** is a biannual publication that gathers research and inter and trans-disciplinary meta-analysis results in order to introduce unpublished papers. The journal also accumulates and debates knowledge and know-how on childhood and youth of Colombia, Latin America and the Caribbean and contributes to the research of very complex fields subject matter from diverse disciplinary perspectives interdisciplinary and transdisciplinary such as neuroscience, psychology, sociology, anthropology, education, linguistics, history and philosophy.

Its basis is the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth. This is the result of a partnership between the University of Manizales and CINDE in Manizales, Colombia. It is directed at people interested in theory, studies practices, research, analysis and gaining deeper insight into children and young people as well as designing, evaluating and comparing programs and policies on childhood and youth. The journal accepts articles in Spanish, Portuguese, French and English, preferably derived directly from research formally endorsed by universities, research centers and public and private financing entities.

General Information

The Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth is a biannual publication, indexed by the National Bibliographic index Publindex and honors Scientific Quality criteria established by Colciencias. For that reason it receives articles that correspond to the following typology:

1. **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions.
2. **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources.
3. **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references.
4. **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that requires a prompt dissemination.
5. **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature regarding analogous cases.
6. **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic.
7. **Letters to the Editor.** Critical, analytical or interpretative positions towards the documents published in the Journal, that the Editorial Committee consider constitute an important contribution to the discussion of the topic from the related scientific community.

Additionally, the journal accepts brief analytical articles dealing with events, local processes and ongoing projects of interest to social science scholars and other intellectuals that study children and young people.

- Systematization of work related to children and young people as well as publishing interviews with thinkers in these fields.

- The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the author(s).
- Submitting an article to this magazine implies a commitment by the author that they will submit neither partially, completely, simultaneously nor successively to other magazines or publishers without withdrawing the text from the magazine´s consideration by written communication.
- Submissions can be written in Spanish, English, Portuguese and French.
- The articles have to be uploaded by the author(s) to the magazine´s Open Journal System (OJS). The articles published in the magazine are freely available and have to be cited as the reference appears in each article.
- Once the article has been placed on the OJS platform, it will be submitted to a review of similarities with texts available on the internet through the Turnitin program to prove its originality.

Publishing Parameters

- **Title:** All of the articles have to come with a first page that includes the work title (no more than 12 words) followed by an asterisk that refers to a footnote that specifies the characteristics of the research. This note has to indicate the exact date (hopefully the day or at least the month and year) the research began and ended or if it is still ongoing. This is with the aim of providing the author the drafting of this first note and then the author indicates four examples of articles that have already been published in the magazine:

  This article is based on research carried out by the author with financing from the Office of the Secretary of Government of Bogotá D.C. (Contract # 116/2002). Carried out between February 2000 and September 2002.

  This article is a summary of the research called "Hermeneutic cultural health" presented by the author for her Doctoral Degree in Socio-Sanitary Sciences and Medical Humanities, Complutense University of Madrid, 2003. Financing approved in a session of the High Council of the University of Manizales, Minute 019 of September 23rd 1999. Carried out between February 1999 and September 2002.

  This article is part of the project called "Towards an understanding of the construction of meaning on upbringing in the growth and development program", financed by the University of Antioquia and registered in the Research Center of the National Faculty of Public Health of the University of Antioquia, under the code: INV-168-05. Carried out between February 1999 and September 2002.

  This articles stems from a large-scale study called "Analysis of the Practices of Games of Luck and Chance, of Skill, Luck and Ability in children and young people of Bogotá" Code 1203-04-12643. This was done with co-financing from Colciencias and was carried out between January 2002 and December 2004.

- **Author´s name:** After the title the author´s complete name has to be centered, followed by two asterisks, in the case of it being a single author, or if there are two, three, four, etc., each complete name has to be followed by the corresponding number of asterisks that refer to footnotes, all of them have to contain the following information: the author´s educational level (his/her degree or most advanced degrees along with the providing institutions) and their email address. Below the author´s name and centered and indicate the institutional affiliation (the institution where the author is working). When there is no institutional affiliation, the author´s city of residence has to be written down.

For the international standardization of the name and surname of each of the authors, it is important to include the name or names and surname or surnames that were used in their most recently published article. In case of having used two surnames, these should be connected with a hyphen in line with international standards. If a reference of an author is cited within the article, this should follow the magazine's chosen international standards, as well as with the final list of references. Any citations of the authors in other publications should also be done in the same way as this facilitates searching for the authors at an international level and their appearance in bibliometric indexes.

The following is an example of the author´s name with institutional affiliation

Jorge Iván González** Position in the institution
National University of Colombia
**Undergraduate Degree in Philosophy from the Xaverian University of Bogotá, Masters degree in Economics from Los Andes University, Doctoral degree in Economics from the University of Louvain (Belgium), professor of the National University of Colombia. Invited professor of the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth of Cinde and the University of Manizales. Email: jivangonzalez@cable.net.co

- **Abstract:** An abstract of the article in Spanish is required, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation, for articles that are not the result of completed research and theoretical articles. The articles that are a result of completed research and innovation are type 1, 2 or 3 that appear in the general information of this Guide for Authors. This abstract is a complete summary that is used in the service of synthesizing information and in helping indicate and recover the article.

  In the case of the article being a result of completed research and innovation, the following aspects of the summary have to be also taken into account,

  It has to be ANALYTICAL

  It has to mention the key OBJECTIVES of the research

  It has to mention the SCOPE of the research.

  It has to mention the METHODOLOGY used in the research.

  It has to mention the main RESULTS and CONCLUSIONS of the research. It MUSTN'T have bibliographic references.

  In the case of the articles not being the result of completed research and theoretical, the abstract has to express synthetically, clearly and precisely what was developed in the article. It has to contain less than 130 words and state at the beginning what type of abstract it is: 1) Analytical, or; 2) Descriptive.
- **Key words:** Continuing on, the abstract indicates some key words in Spanish (from 3 to 10) that quickly help the reader identify the article´s topic. The key words, without exception, have to be taken from a Thesaurus, indicating its name.
- The article´s title, the abstract and keys words have to be translated to Portuguese (abstract, key words) and English (abstract, keywords) by a translator with an expertise in the social field.
- **Text:** After the abstracts and keys words, an abbreviated table of contents has to be written which has to be in bold and with Arabic numerals. Example:

  -1. Introduction.

  -2. The economic method: the difference between pure economy and applied economy.

  -3. The Samuelson paradigm

  -4. Alternatives to the Samuelson vision.

  -5. Public policies, childhood and youth.

  -6. Conclusions

  - List of references

- **Length:** The articles can have a maximum of 7,500 words (including the list of references). The notes have to be at the bottom of the page in Word´s automatic for notes.
- **Tables and graphs:** The statistical or graphical information has to be grouped in tables or graphs. The tables (or graphs) are listed consecutively according to when they are mentioned in the text and are identified with the word "Table" (or "Graph") and an Arabic numeral, left alignment, at the top (numbering of tables has to be independent of the numbering of the figures), then a double space and also left alignment, the table (or graph) is given a title in italics, capitalizing the first letters of the most important words. The tables and graphs have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text so that the data´s origin can be easily verified. Additionally, the author has to expressly state which tables or graphs the author(s) has created. Within the article´s text, all of the tables and graphs have to be referenced by their number and not by phrases such as the "following table" or "the previous graph" as the layout could require placing the table or graph in a place that isn´t close to the line it references.
- **Figures:** When the article includes photographs or illustrations, it is enough to have the respective digital file that has to be sent within the text in its respective place. The diagrams, drawings, figures, photographs or illustrations have to have consecutive numbering and come with a subtitle that begins with "Figure:" and then very briefly indicate the figure´s content. The figures have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text or in footnotes so that its authorship or origin can be easily verified. Additionally, it has to expressly state which figures were created by the author(s). It mustn't included artwork that is subject to "copyright" or other copyrights without having previously obtained the respective written permission. Within the article´s text all of the figures have to be referenced by number and not by phrases such as "the following figure" or "the previous figure" as the layout may require placing the figure in a place that isn´t close to the line it references.
- **Annexes:** Annexes mustn't be included at the end of the article, all of them have to be incorporated analytically within the body of the article as previously indicated (tables, graphs, photos, etc.)
- **Final list of references:** A list of bibliographical references has to be included at the end of the article´s text that contains all of the references and only the citations within the text, in the tables, graphs, photographs, etc., and in the notes.

  References should be current, preferably from the last three years, and relevant (sufficient, necessary and with all of the data required according to the APA methodology). It is important to cite the authors that are considered classic within the field of knowledge.

  Reference System: The latest version (sixth in Spanish or later) of the APA reference system will be followed. This is the "surname system (date)", which has to consistently be used within the text and footnotes. It is enough to put the surname(s) of the author(s) in the general references followed by the date in parenthesis. If the precise reference from a textual citation is available, it is added after the date on the respective page, following by a comma, a space, a "p" (if there are several pages, "pp."), a period and a space. For example:

  ….as explained in Rogoff (1993).
  ….as she sustained (Rogoff, 1993).
  … as Rogoff expressly states
  (1993, p. 31).
  … stated in her words (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

Under no circumstances are notes to be inserted at the bottom of the page where the complete reference appears which must only appear in the final list of references.
The final list of bibliographical references has to be created following the APA style.

- **Protected Material:** If material protected by copyright is used, the author(s) are responsible for obtaining written permission from the copyright holders. In principle, citing more than one table or graph or 500 words or more from the same book or article requires the prior written permission of the copyright holder.

Evaluation and Review

- The magazine, with the consent of the author(s), will carry out the necessary editorial changes in order to give the article the greatest possible clarity, accuracy and coherence. As a result, it is recommended to the authors to write with greater stringency, using good spelling, writing in homogenous and clear paragraphs and aiming to accurately use punctuation marks. The author(s) have to avoid redundancies and the reiterative use of acronyms as these don´t replace the word(s) in question and make the readers become tired and lose initiative to read their text.
- The articles are submitted to an anonymous evaluation by at least two consultants that have a month to deliver their evaluative study. Once the proposed document has been evaluated, the author(s) will receive the evaluation for their review and adjustment. They will have a time limit determined by the magazine´s editor to upload …..Based on the decision of the first evaluators or the editing team, the corrected article can be sent for a new evaluation by the first evaluators or by different evaluators.
- Once the article has been uploaded to the magazine´s Open Journal System, all of the authors are in agreement with the "Copyright Assignment" to the magazine if the article is approved for publication. This assignment agreement allows the editing team to protect the material on behalf of the author(s) without them giving up authorship. The copyright assignment includes the exclusive rights to the article´s reproduction and distribution, including the supplements, the photocopied reproductions, electronic formats, translations or of any other type.
- The article´s gallery proofs will be sent to the author(s) before printing the magazine. The corrections have to be limited to typing mistakes. New lines, phrases or paragraphs are not accepted. The line and page to be modified in the page proofs have to be indicated.
- The magazine´s Open Journal System allows for online communication so that the magazine´s authors are aware of their work´s status.
- The web address of the magazine´s Open Journal System is: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index Magazine´s email contact: revistaumanizales@cinde.org.co

Specific guide for creating the final list of references.

Due to the magazine´s emphasis being on scientific and academic issues, the list of references is used in the articles (documents effectively used to support the research) and not the bibliography (documents that have served as foundation of the author(s), but haven´t necessarily been used in the research). In this regard, all of the quotes have to appear in the list of references and all of the references have to be cited in the text. It is important to cite the directly consulted source in the references, for example, if what was consulted was an abstract, report this and not the complete article, as it would have read.

Books with one author:
The author´s surname(s), a comma, a space, the initial(s) of the name followed by a period, space, year in parenthesis, period, space, book title (in italics and only capitalizing the first letters of the most important words, according to required, the first letter of a title in English then two periods, names of instruments, congresses or seminars, proper names or words that they want to highlight), period, space, city (in the case of the United States, state abbreviation; ex. Boston, Ma), two periods, space, publisher and period. If it is a corporate author, the institution´s complete name is written. Neither acronyms nor abbreviations may be used.

Books with two or more authors: *The names of the authors are separated by &, in lower-case. In situations with more than two or less than six authors, the names are separated with a comma and between the second-to-last and last names a & is written. When there are six or more authors, the seventh and subsequent names are abbreviated in lower-case, without italics and with a period at the end. This is for the list of references in order to be able to cite the work in the text (when there are more than six authors), only the first author is mentioned and the following are abbreviated as mentioned.*

Chapter in published book: *The author´s surname(s) and initials are written exactly the same as in the previous case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the chapter´s title in normal font, without quotation marks, period, space, "In", space, initial(s) of the name(s) of the editors or compilers, space, surname, comma, in parenthesis if they are editors or compilers (abbreviated "Ed." if it is an editor or "Eds." if there are more than one, "Comp." or "Comps." if it is one or more compilers), comma, space, book title (in italics), space and in parenthesis the first and last chapter pages are written (abbreviated "pp." for "pages", and the numbers are separated with a slash). Afterwards, a period, space, city (in the case of the United States: city, abbreviated state; example: Boston, Ma) two periods, space, publisher, period.*

Magazine Article:
The author´s surnames and initials are written the same as in the first case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the article´s title in normal font, without quotation marks, period, space, magazine´s name in italics, coma in italics, magazine´s volume number in italics and with Arabic numerals (without writing "vol."), comma in italics, first and last pages separated by a slash in normal font, period. The first letter of the key words (except articles, prepositions, conjunctions) of the magazine´s title is capitalized. If the magazine has a title that is very similar to another or is not well known, in italics the institution or city and if convenient the country is added in parenthesis. If the numbering of the volume´s fascicles is consecutive, the fascicle´s number is not written. If all of

the volume´s fascicles begin with a new numbering, the fascicles number is written in parenthesis, in Arabic numerals and in normal font. If there aren´t any volumes but numbers, "n." is written and the number in Arabic numeral and in normal font.

Book or report from an institution:

The institution is neither abbreviated nor the acronym used unless the name of the institution usually appears as an acronym, for example: UNESCO, Colciencias, Icfes, etc. After the institution´s name goes a period. If it is a ministry, secretariat, administrative department etc., as all these names are similar, first write the country, comma, space, name of the ministry, secretariat, etc.

Dictionaries or Encyclopedias:

Firstly, the name of the author or editor is written ("Ed." in parenthesis when it is an editor). After the title of the dictionary or encyclopedia and after a space, the edition is written in parenthesis, if it is not the first, comma and the consulted volume. Neither the term nor the page is written.

Presentations or conferences in symposiums, congresses, meetings, etc.:

If the submission is published in a book with a publisher, the publication has to be indicated and cited as a chapter of a published book. The title of the symposium, congress or meeting has to be in normal font with the first letters of the key words capitalized. If the submission is not published, the month the event took place is written, separated by a comma after the year. After the title of the presentation or conference (which is in normal font) a period is written and space, "Presentation presented in", the complete name of the congress with the keys words capitalized, comma, space, city, comma, space, country, period.

Undergraduate or Post-Graduate Thesis:

After the author´s surname and initials, the year the thesis was defended is written in parenthesis. The title is in normal font with only the first letter capitalized. Afterwards, period, space, "Thesis for a degree in", the degree, the School or Department, University, city, country. When it is on an unpublished doctoral dissertation, it must be indicated at the end in parenthesis "Unpublished Doctoral thesis in", with the title, volume and pages of the work, where it is published, the year of publication if it is later than the defense, period, city, two periods, publisher, with a period after final parenthesis.

Electronic Media on the Internet:

If it is an article that is copied from a print version in a magazine, the same format for magazine articles is used, putting in brackets "[Electronic version]"after the article´s title. If the magazine is only published online and not in print, the same format is used putting in brackets after the magazine´s title "[Online Magazine]". If it is a document that doesn´t belong to a magazine but appears in the webpage of another person or institution, the rest of the data available is written after the title. In these three cases written at the end is "Consulted the", the last date the webpage was consulted (in the format"[day] of [month] of [year]"), space, "in the URL", space and the complete URL beginning with "http//" so that the reader can copy the URL to their browser and view the same document. A final period is not written after the URL. All of the URLs that appear in the final list of references have to be directly verified before sending the article to the magazine (the URL is selected; hold down Control+C to copy and Control+P to paste it into the browser and the document should appear on the screen. If this doesn´t happen there is a problem with the URL).

Guia para os autores e para as autoras

A **Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude** é uma publicação semestral que apresenta resultados de pesquisas e meta-análises inter e transdisciplinares cuja qualidade permite apresentar trabalhos inéditos, acumular e debater saberes e conhecimentos sobre a infância e a juventude na Colômbia, na América Latina e no Caribe, e fazer contribuições à pesquisa de campos complexos de estudo a partir de diversas perspectivas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, tais como as neurociências, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a linguística, a história e a filosofia.

Sua base é o programa de doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude, da aliança entre a Universidade de Manizales e o Cinde, em Manizales, Colômbia. Dirige-se a pessoas interessadas na teoria e na prática de estudar, investigar, analisar e se aprofundar sobre as crianças e os jovens, assim como de desenhar, avaliar e comparar programas e políticas de infância e juventude. Aceita-se artigos em castelhano, português, francês e inglês, preferencialmente derivados diretamente de pesquisas formalmente avaliadas por instituições universitárias, centros de investigação e entidades financiadoras públicas e privadas.

Informação geral

A Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude realiza publicações semestrais e é indexada no Índice Bibliográfico Nacional Publindex e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal motivo, recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1. **Artigo de investigação científica ou tecnológica.** Documento que apresente, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de investigação finalizados. A estrutura geralmente utilizada contém quatro etapas importantes: Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusões.
2. **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação finalizada, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor ou da autora, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.
3. **Artigo de revisão.** Documento que apresenta o resultado de uma pesquisa finalizada, no qual se analisam, sistematizam e integram os resultados de outras investigações, publicadas ou não, em um campo da ciência ou tecnologia, com o fim de informar sobre os avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.
4. **Artigo curto.** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação científica ou tecnológica, que no geral requerem uma rápida difusão.
5. **Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.
6. **Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular.
7. **Cartas ao editor.** Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que a juízo do Comitê editorial constituem um aporte importante para a discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.

- A revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos científicos e científicas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças e os jovens.
- Divulga Sistematizações de trabalhos relacionados com as crianças e os jovens

e publica entrevistas com pensadores desses campos.

- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores e das autoras.
- O envio de um artigo a essa revista supõe o compromisso por parte do autor ou da autora de não submetê-lo de forma parcial ou completa, nem simultaneamente nem sucessivamente, a outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração dessa revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas em espanhol, inglês, português e francês.
- Os artigos devem ser enviados pelos autores ao sistema Open Journal System (OJS) da revista. Os artigos publicados na revista são de livre acesso e devem ser citados como aparece a referência de cada artigo.
- Uma vez colocado o artigo na plataforma OJS, esse será submetido a uma revisão de semelhanças na rede por meio do programa Turnitin, para comprovação de que é inédito.

Parâmetros Editorias

- **Título:** Todo artigo deverá vir com uma primeira página na qual apareça o título do trabalho (não mais de doze palavras) seguido de um asterisco que remeta a uma nota no rodapé da página, onde se especificam as características da investigação. Nessa nota deve-se indicar a data exata (se possível o dia, ou pelo menos o mês e o ano) de início e de fim da pesquisa, ou se esta ainda está em curso. Com a finalidade de facilitar ao autor ou à autora a redação dessa primeira nota, à continuação encontram-se quatro exemplos de artigos que foram publicados na revista:

  Este artigo baseia-se na investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato Nº 116/2002). Realizada entre fevereiro de 2000 e setembro de 2002.

  Este artigo é uma síntese da investigação denominada "Hermenêutica cultural da saúde", apresentada pelo autor para concorrer ao título de Doutor em Ciências Sociossanitárias e Humanidades Médicas, na Universidade Complutense de Madrid, em 2003. Com financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Ata 019 de 23 de setembro de 1999. Realizada entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

  Este artigo faz parte do projeto denominado "Rumo a uma compreensão da construção de sentidos sobre a criança no programa de crescimento e desenvolvimento", financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-05. Realizada entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

  Este artigo deriva-se de um estudo de maior escala, "Análise das Práticas de Jogos de Sorte e de Azar, de Destreza e de Sorte e de Habilidade para crianças e jovens de Bogotá", código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- **Nome do autor ou da autora:** Depois do título, deve-se colocar, centralizado, o nome completo do autor ou da autora do artigo, seguido de dois asteriscos, no caso de ser um só autor ou autora; ou se são dois, três, quatro, etc., cada nome completo deve aparecer seguido do número correspondente de asteriscos que se referem às notas no rodapé da página, cada uma delas deve conter os dados seguintes: o nível acadêmico do autor ou da autora (seu título ou seus títulos mais avançados junto às instituições outorgantes) e seu endereço eletrônico. Abaixo do nome do autor ou da autora, deve-se indicar, também centralizada, a filiação institucional, ou seja, a instituição a qual pertence profissionalmente o autor ou a autora. Quando não conta com a

filiação institucional, deve-se incluir a cidade de residência do autor ou da autora.

É importante para a padronização internacional do nome e sobrenome de cada um dos autores, colocar-se o nome ou os nomes e sobrenomes que foram utilizados no último artigo publicado. No caso de haver utilizado dois sobrenomes, esses devem ser articulados com um traço entre eles, segundo a norma internacional. Se é citada alguma referência de algum dos autores no interior do artigo, deve-se seguir essa norma, e o mesmo procedimento na lista final de referências. Em qualquer situação que se tenha citando o nome dos autores em outras publicações, deve-se continuar seguindo o mesmo padrão, pois isso facilita a busca pelos autores a nível internacional e sua visibilidade nos índices bibliométricos,

A seguir, há um exemplo de nome de autor com filiação institucional:

Jorge Iván González** Cargo na instituição.
Universidade Nacional de Colômbia
** Filósofo da Universidade Javeriana, mestreem Economia pelaUniversidade de Los Andes, Doutor em Economia pela Universidade de Lovaina (Bélgica), professor da Universidade Nacional da Colômbia. Professor convidado no curso de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e na Universidade de Manizales. Endereço eletrônico: jivangonzalez@cable.net.co.

- **Resumo:** Requer-se também um resumo em espanhol do artigo, com o máximo de 130 palavras para artigos resultados de investigação e inovação finalizadas e para artigos que não resultam de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na informação geral desta Guia para Autores. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

  É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, caso o artigo seja resultado de investigação e inovação finalizadas:

  Deve ser ANALÍTICO.

  Deve mencionar os OBJETIVOS principais da investigação.

  Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

  Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na investigação.

  Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

  Não deve conter referências bibliográficas.

  No caso dos artigos que não são resultados de investigação finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.

- **Palavras-chave:** Na continuação do resumo indicam-se algumas palavras-chave em espanhol (de 3 a 10), que rapidamente permitam ao leitor ou leitora identificar o tema do artigo. As palavras-chave devem ser retiradas de um Thesaurus e indicar o nome deste.
- O título do artigo, o resumo e as palavras-chave devem ser traduzidas ao português (resumo, palavras-chave) e ao inglês (abstract, keywords) por um técnico tradutor qualificado no campo social.
- **Texto:** Depois dos resumos e das palavras-chave, deve-se escrever uma tabela de conteúdo abreviado, a qual deve vir em negrito, com numeração arábica. Exemplo:

  1. Introdução.
  2. O método da economia: a diferença entre a economia pura e a economia aplicada.
  3. O paradigma de Samuelson.
  4. Alternativas da visão samuelsoniana.
  5. Políticas públicas, infância e juventude.

6. Conclusões.
Lista de referências.

- **Extensão:** Os artigos devem ter no máximo 7.500 palavras (incluindo a lista de referências). As notas devem ir ao pé da página em estilo automático de Word para as notas.
- **Tabelas e gráficos:** A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em tabelas ou gráficos. As tabelas (ou os gráficos) devem estar enumeradas de maneira consecutiva de acordo com sua menção no texto e identificadas com a palavra "Tabela" (ou "Gráfico") e um número arábico, alinhados à esquerda, na parte superior (a numeração das tabelas deverá ser independente da numeração das figuras); logo, deve-se constar espaço duplo e também alinhado à esquerda, titula-se a tabela (ou gráfico) em letras cursivas, anotando com maiúsculas as letras iniciais de palavras importantes. As tabelas e gráficos devem vir acompanhados de suas fontes de maneira clara, dentro do texto, de forma que se possa comprovar sem inconvenientes a procedência dos dados. Além disso, deve-se informar expressamente quais tabelas ou gráficos foram elaborados pelo autor, autora ou autores. Dentro do texto do artigo, cada tabela ou gráfico deve ser mencionado pelo seu número e não por frases como "a tabela seguinte" ou "o gráfico anterior", pois a diagramação pode exigir colocar a tabela ou gráfico em um lugar que não esteja tão próximo à linha a qual se refere.
- **Figuras:** Quando o artigo incluir fotografias ou ilustrações, é suficiente o arquivo digital respectivo, que deve ser enviado dentro do texto no lugar a que se refere. Os diagramas, desenhos, figuras, fotografias ou ilustrações devem estar com numeração seguida e com um subtítulo que comece com "Figura:" e logo se deve indicar muito brevemente o conteúdo de tal figura. As figuras devem vir acompanhadas de suas fontes de maneira clara, dentro do texto ou em notar de rodapé, de forma que possa comprovar sem inconvenientes sua autoria ou procedência. Também se deve indicar expressamente quais figuras foram elaboradas pelo autor, autora ou autores. Não se deve incluir material gráfico sujeito a "copyright" ou outros direitos de autor sem haver obtido previamente a permissão escrita respectiva. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser citada, indicando seu número e não por meio de frases como "a figura seguinte" ou "a figura anterior", pois a diagramação pode exigir que a figura seja colocada em um local distante à linha a qual se referia.
- **Anexos:** Não se deve incluir anexos ao final do artigo, todos os documentos devem estar incorporados de maneira analítica no interior do corpo do artigo como foi indicado anteriormente (tabelas, gráficos, fotos, etc.).
- **Lista final de referências:** Ao final do texto do artigo inclui-se uma lista de referências bibliográficas que contenha todas as referências e somente as que foram citadas dentro do texto, nas tabelas, nos gráficos, nas fotografias, etc., e nas notas.

  As referências devem ser atuais, preferencialmente dos últimos três anos, e pertinentes (suficientes, necessárias e com todos os dados requeridos segundo a metodologia APA). Os autores que considerarem os textos clássicos dentro do campo de conhecimento importantes devem citá-los.
- **Sistema de referências:** Será utilizado o sistema de referências da APA, última versão (sexta em espanhol ou posteriores), que é o "sistema de sobrenome (data)", o qual deve ser usado consistentemente dentro do texto e com as notas de rodapé. Nas referências gerais basta colocar o sobrenome do autor, autora ou autores, seguidos pela data entre parênteses. Se for informada a referência precisa de um texto, agrega-se essa informação depois da data da respectiva página, precedida de uma vírgula, um espaço, um "p"(se são várias páginas, "pp"), um ponto e um espaço. Por exemplo:

  ... como se explica em Rogoff (1993).

  ... como ela argumentou (Rogoff, 1993).

... como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p.31).

... nas palavras com as quais ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

Em nenhum caso serão inseridas notas no rodapé da página nas quais figure a referência completa, esta somente deve aparecer na lista final de referências.

A lista final de referências bibliográficas deve ser elaborada no estilo da APA.

Material protegido: Se é utilizado material protegido por "copyright", os autores e autoras serão os responsáveis por obter a permissão escrita dos que possuem os direitos. A princípio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, o um parágrafo de 500 palavras ou mais, requer permissão prévia por escrito do titular do direito.

Avaliação e revisão

- A revista, com consentimento do autor, autora ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para proporcionar ao artigo uma maior clareza, precisão e coerência possíveis. Em consequência disso, recomenda-se que os autores e autoras escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, parágrafos homogêneos e claros e buscando empregar os sinais de pontuação de maneira precisa. Deve-se evitar as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; estas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores e leitoras se cansem e percam incentivos para ler o seu texto.
- Os artigos são submetidos a avaliação de pelo menos dois consultores ou consultoras, que dispõem de um mês para emitir seus conceitos avaliativos. Uma vez analisado o documento proposto, o autor, autora ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajustes. Esses terão um prazo fixado pelo editor da revista para enviarem de novo à plataforma OJS o artigo devidamente revisado, ressaltando as modificações na cor verde. De acordo com a opinião dos avaliadores e avaliadoras ou do grupo editor, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova apreciação pelos primeiros avaliadores e avaliadoras, ou por outros diferentes.
- Uma vez colocado o artigo no sistema OJS (Open Journal System) da revista, todos os autores e autoras estão de acordo com a "Cessão de Copyright" realizada pela revista, no caso de o artigo ser aprovado para sua publicação. Esse acordo de cessão permite à equipe editorial proteger o material em nome dos autores e autoras sem que eles e elas renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e de distribuição do artigo, incluindo as reimpressões, as reproduções fotocopiadas em formatos eletrônicos ou de outro tipo, assim como as traduções.
- Serão enviadas aos autores as provas tipográficas dos artigos antes da impressão da revista. As correções devem limitar-se aos erros de digitação. Não serão aceitas novas linhas, frases ou novos parágrafos. Deve-se indicar a página e a linha que precisar ser modificada nas páginas de prova.
- O sistema OJS (Open Journal System) da revista permite uma comunicação em linha para que os autores e autoras possam estar cientes do estado de seus trabalhos.
- O site do sistema OJS da revista é: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index. O endereço eletrônico da revista é: revistaumanizales@cinde.org.co.

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

A revista possui ênfase em textos científicos e acadêmicos, por isso, utiliza nos artigos a lista de referências (documentos usados efetivamente para sustentar a pesquisa) e não a bibliografia (documentos que serviram de fundamento aos autores ou autoras, mas que não necessariamente foram usados na investigação). Nesse sentido, todas as citações devem aparecer na lista de referências e todas as referências devem ser citadas no texto. É importante incluir nas referências a fonte diretamente consultada. Por exemplo, se a consulta foi em um resumo, deve-se reportar esse e não o artigo completo, como se este tivesse sido lido.

Livros com um autor ou autora:

Sobrenome ou sobrenomes do autor ou da autora, uma vírgula, um espaço, a inicial ou iniciais do nome seguidas de um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra cursiva ou somente as letras iniciais de algumas palavras em maiúsculas, se necessário – a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários, nomes próprios ou palavras que se quer ressaltar), ponto, espaço, cidade (em caso de USA: cidade, Estado de forma abreviada; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editora e ponto. Se for um autor corporativo, escreve-se o nome completo da instituição. Não se deve usar siglas nem abreviaturas.

Livros com dois ou mais autores e/ou autoras:

Os nomes dos autores ou autoras separam-se pela conjunção "&", em minúscula. Em caso de mais de dois e menos de seis autores, separam-se os nomes com vírgula, e entre o penúltimo e o último, põe-se "&". Quando são seis ou mais autores e/ou autoras, o sétimo e os subsequentes são abreviados com et al. (em minúsculas, sem cursivas e com um ponto no final). Isso ocorre para a lista de referências; para citar a obra no texto (tratando-se de mais de seis autores ou autoras), somente é mencionado o primeiro dos autores ou autoras, e os seguintes são abreviados com et al.

Capítulo em livro editado:

O sobrenome ou os sobrenomes e iniciais do autor, da autora ou dos autores, deverão ser escritos como no caso anterior. Posteriormente, o ano entre parênteses, ponto, espaço e o título do capítulo, em letra normal, sem aspas, ponto, espaço, "Em", espaço, inicial ou iniciais do nome dos editores ou compiladores, espaço, sobrenome, vírgula, entre parênteses se são editores ou compiladores (abrevia-se "Ed." se for um editor, "Eds." se for mais de um, "Comp." ou "Comps." se for um ou mais de um compilador), vírgula, espaço, título do livro (em letra cursiva), espaço, e entre parênteses escreve-se a primeira e a última página do capítulo (abrevia-se "pp." para "páginas", *e os números são separados com um traço curto). Logo, coloca-se um ponto, espaço, cidade (em caso de USA: cidade, Estado de forma abreviada; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editora, ponto.*

Artigo em Revista:

O sobrenome ou os sobrenomes e iniciais do autor, da autora ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Em seguida, virá o ano entre parênteses, ponto, espaço e o título do artigo, em letra normal, sem aspas, ponto, espaço, nome da revista em letra cursiva, vírgula em letra cursiva, número do volume da revista em letra cursiva e com números arábicos (sem escrever "vol."), vírgula em letra cursiva, primeira e última páginas separadas por traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (exceto artigos, preposições e conjunções) do título da

revista coloca-se em letra maiúscula. Se a revista tem um título muito parecido ao de outras ou não é muito conhecida, acrescenta-se entre parênteses e em letra cursiva a instituição, ou a cidade e, se for conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume é consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começa com uma nova numeração, acrescenta-se o número do fascículo entre parênteses, em numeração arábica e em letra normal. Se não há volumes, mas há números, coloca-se "n." e o número em numeração arábica e em letra normal.

Livro ou informe de alguma instituição:

O nome da instituição não deve ser abreviado e não se deve utilizar siglas, a não ser que o nome usual da instituição seja uma sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição, coloca-se um ponto. Se for um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes parecidos, primeiro coloca-se o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

Dicionários ou Enciclopédias:

Informa-se primeiro o nome do autor, da autora ou do editor ("Ed." entre parênteses quando for um editor). Depois do título do dicionário ou da enciclopédia e de um espaço, acrescenta-se entre parênteses a edição, se não for a primeira, vírgula e o volume consultado. Não se coloca página nem vocábulo.

Palestras ou conferências em simpósios, congressos, reuniões, etc.:

Se a contribuição está publicada em um livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve estar em letra normal com as inicias maiúsculas nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, coloca-se o mês em que o evento ocorreu, separado por uma vírgula e em seguida o ano. Depois do título da palestra ou da conferência (escrito em letra normal) acrescenta-se ponto, espaço, "Palestra apresentada em", o nome completo do congresso com as palavras principais em letra maiúscula, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Monografia, Dissertação ou Tese:

Após o sobrenome e as iniciais do autor ou da autora, escreve-se entre parênteses o ano em que foi defendida a monografia, dissertação ou tese. O título deve estar em letra normal, somente com a letra inicial em maiúscula. Em seguida, ponto, espaço, "Tese para certificação ao título de", o título, a Escola ou o Departamento, Universidade, cidade, país. Quando se trata de uma tese de doutorado que não está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses "Tese de doutorado não publicada", com ponto depois de fechar o parênteses final. Quando se trata de uma tese de doutorado que está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses "Tese de doutorado publicada em", com o título, volume e páginas da obra na qual foi publicada, com o ano de publicação, se for posterior ao ano de defesa, ponto, cidade, dois pontos, editora, com ponto depois de fechar o parênteses final.

Documentos em meio eletrônico:

Se for um artigo que é uma cópia de uma versão impressa em uma revista, utiliza-se o mesmo formato para artigo de revista, colocando entre colchetes "[Versão eletrônica]" depois do título do artigo. Se a revista não está publicada em versão impressa, mas é uma revista virtual, utiliza-se o mesmo formato, colocando entre colchetes depois do título da revista "[Revista virtual]". Se for um documento que não pertence a uma revista, mas que aparece em uma página web de outra pessoa ou instituição, escreve-se depois do título as demais informações *encontradas. Nos três casos, escreve-se ao final "Consultado em", a última*

data em que a página foi consultada (no formato "[dia] do [mês] do [ano]"), espaço, "na URL", espaço, e a URL completa começando com "http//" de tal maneira que o leitor possa copiá-la em seu computador e obter o mesmo documento. Não se coloca ponto final depois da URL. Todas as URL que apareçam na lista final de referências devem ser verificadas no computador antes do envio do artigo à revista (seleciona-se a URL, coloca-se Control+Clic e deverá aparecer o documento na tela. Se isso não ocorrer, há um erro na URL informada).

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y en general, internacional?)*

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?)*

TIPO DE ARTÍCULO: Ingrese en la caja de texto los comentarios según su elección sobre el tipo de artículo que corresponde en las siguientes opciones:

1) **Artículo de investigación científica y tecnológica**. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:
4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
7) **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

INGRESE SUS COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE EN LA CAJA DE TEXTO, PERO NO DEJE DE COMENTAR QUÉ TIPO DE ARTÍCULO ES:*

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo 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: (Se requiere también un resumen en español, inglés y portugués del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de la Guía para autores de artículos de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.*

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un "Thesaurus" nacional o internacional?, ¿Las palabras clave son adecuadas?, ¿Se requiere alguna otra palabra clave?, ¿Las palabras clave están en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan? ¿El título está en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

EXTENSIÓN: (¿El artículo es preciso, concreto, usa economía de lenguaje y tiene menos de 7.500 palabras?*

INTRODUCCIÓN: (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?)*

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógica y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?)*

PRECISIÓN Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?)*

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?)*

METODO: (¿El texto presenta el método de una manera clara y se explicitan en este apartado los siguientes tópicos: descripción de las variables o categorías de estudio, diseño metodológico, población, muestra, instrumentos y procedimientos de análisis de datos?*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son pertinentes, suficientes, actuales, (de los últimos tres años)? ¿Presenta referencias de los últimos tres años? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA (última versión)?)*

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea. También puede realizar las anotaciones en comentarios al margen sobre el archivo Word del artículo.)*

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones):

_ El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales).
_ El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
_ El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.
_ El texto NO es publicable en la Revista.

FORM FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND DOCUMENTS
LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

TITLE OF THE ARTICLE:

IS THE ARTICLE UNEDITED AND HASN'T BEEN PUBLISHED IN ITS ENTIRETY OR PARTIALLY IN ANOTHER MEDIUM? (*To verify this information the journal uses the anti-plagiarism program Turnitin, which searches the web and determines the percentage of similarities that the article has with other texts (if there are similarities) and where these similarities appear).**

INTEREST IN THE ARTICLE: (Is the article or document accessible and interesting for a Latin American and/or international readership?)*

THESIS OF THE ARTICLE: (What is the main theme of the article regarding the topic that it covers?)*

TYPE OF ARTICLE: Enter in the textbox any comments related to the type of article that you select from the following options:

1) **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions:

2) **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources:

3) **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references:

4) **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that require a prompt dissemination:

5) **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature on analogous cases:

6) **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic:

7) **Reflective document that is not a result of a study.**

ENTER YOUR COMMENTS IN THE TEXT BOX BELOW, AND YOU SHOULD INCLUDE WHAT TYPE OF ARTICLE IT IS:*

LOCATION IN A FIELD: (Can the article or document be located with clarity in a specific field that is of interest and us currently relevant? Does it significantly contribute to enriching the field? Does it reflect on knowledge and the appropriate use, not necessarily in an exhaustive manner, of the work that has been carried out in this field in general and in particular regarding the specific topic that has been developed?)*

ABSTRACT: The journal requires an abstract in Spanish, English and Portuguese, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation as well as for articles that aren't the result of completed research and theoretical articles. The articles that are results of completed research and innovation are of the Types 1, 2 and 3 that appear in the General Information of the Guide for authors of articles of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth. This abstract is a complete summary that uses the services of synthesis and information and allows for the indexing of the article.

Authors should take the following aspects into account in the abstract, in the case of which the article is the result of completed research and innovation:
It should be ANALYTICAL.
The main OBJECTIVES of the research should be mentioned.

The SCOPE of the research should be mentioned.
The METHODOLOGY used in the research should be included.
The main RESULTS and CONCLUSIONS of the research should be mentioned.
It should NOT include bibliographical references.

In the case of articles that aren't the result of completed research or theoretical studies, the abstract should summarize the content of the article in a clear and precise manner. It should have less than 130 words and at the beginning specify what type of abstract it is: 1. Analytical or 2. Descriptive.*

KEY WORDS: (Does it present 3 to 10 key words in Spanish, English and Portuguese taken from a national or international Thesaurus? Are the key words appropriate? Does it require any other key word? Are the key words in three languages: Spanish, English and Portuguese?*

TITLE: (Does the title summarize the main content of the article? Does the title comply with the 12 word title guideline that is recommended? Is the title in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

LENGTH: (Is the article precise, organized, economizes language and has less than 7,500 words?)*

INTRODUCTION: (Is it appropriate? Is it interesting and does it create interest in reading the whole article?*

COHERENCE OF ARGUMENT OR NARRATIVE: (Do the arguments support the article's thesis; are the arguments organized logically and progressively and appropriately connected? Are the arguments explicit and pertinent? Do the references support the argument? Is the narrative organized in a hierarchical manner?)*

CONCEPTUAL PRECISION AND CLARITY: (Are the concepts appropriate for the arguments? When these are defined, are they precise definitions?)*

COHESION OF THE TEXT: (Does the text have appropriate use of grammar, cohesive and conceptual syntax and a coherent structure?)*

METHOD: (Does the text present the methodology in a clear manner and details in this section the following topics: description of variables or categories of study, methodological design, population, sample, instruments and procedures for the analysis of data?*

RESULTS: Does the presentation of the results of the research correspond to what can be expected from the instruments described in the methodology section, without omissions or additions from other instruments? Are the results presented in an organized, clear and relevant way and are directly related to the problem, question and objectives of the study? Have you included an in-depth analysis of the practical implications of the results of they study?*

CONCLUSIONS: Are the conclusions the result of a rigorous deduction from the results, without adding new elements that aren't clearly supported in the results section? Are the conclusions directly related to the response to the research question and its objectives? Are the arguments of the authors original and suggestive in this section? Does this section include the limitations of the study? Does it propose future areas of research to build on the results of this study?*

DATE AND RELEVANCE OF BIBLIOGRAPHIC REFERENCES: (Are these relevant, sufficient, current (within the last three years?) Are they all necessary? Are all of the references cited in the text? Is all of the required data included in each reference in the final list according to the most recent version of the APA norms?*

RECOMMENDATIONS: (We ask you to initially present general suggestions, followed by other more specific comments with page number and hopefully paragraph and line number. You can also make recommendations through the commentaries at the margin of the Word file of the article).*

FINAL EVALUATION: (Please select one of the following options),

_ The text is publishable as it is (or with a few minor editorial corrections).
_ The text is publishable with minor modification and without the need for another evaluation.
_ The text is publishable with substantial modifications and a new evaluation.
_ The text is NOT publishable in the Journal.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑES Y JUVENTUD

FORMATAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DE ARTÍGOS E DOCUMENTOS

INTERESSE PELO ARTIGO: (O artigo ou documento é acessível e interessante para uma audiência latino-americana e, em geral, internacional?)*

INFORMAÇÕES SUSTENTADAS: (Qual é o principal assunto tratado?)*

TIPO DE ARTIGO: Informe na caixa de texto os comentários segundo sua avaliação sobre o tipo de artigo que corresponde às seguintes opções:

1) **Artigo de investigação científica e tecnológica.** Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de pesquisa terminados. A estrutura geralmente utilizada contém quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões:

2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados de investigação finalizada a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais:

3) **Artigo de revisão.** Documento resultado de uma pesquisa finalizada na qual são analisados, sistematizados e integrados os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, sobre um campo da ciência ou da tecnologia, com o fim de informar a respeito dos avanços e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências:

4) **Artigo curto.** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica, que, no geral, requerem uma rápida difusão:

5) **Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos:

6) **Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular:

7) **Documento de reflexão não derivado de pesquisa:**

INFORME SEUS COMENTÁRIOS NA CAIXA DE TEXTO, MAS NÃO DEIXE DE INFORMAR QUAL O TIPO DE ARTIGO:*

ORIENTAÇÃO NO CAMPO: (O artigo ou documento orienta-se claramente em um campo problemático específico, atual e que desperta interesse? Contribui significativamente para enriquecer esse campo? Reflete um conhecimento e atualização adequados, não necessariamente exaustivos do trabalho anterior nesse campo em geral, e em particular no tema específico desenvolvido?)*

RESUMO: (Requer-se também um resumo em espanhol, inglês e português do artigo, com no máximo 130 palavras para artigos resultados de pesquisa e inovação finalizada e para artigos que não são resultado de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na Informação Geral do Guia para autores de artigos da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, no caso de o artigo ser resultado de investigação e inovação finalizada:

-Deve ser ANALÍTICO.
-Deve mencionar os OBJETIVOS principais da pesquisa.
-Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

-Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na pesquisa.
-Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve contar referências bibliográficas. No caso dos artigos que não são resultados de pesquisa finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.*

PALAVRAS-CHAVE: (Apresenta de 3 a 10 palavras-chave em espanhol, inglês e português retiradas de um "Thesaurus" nacional ou internacional? As palavras-chave são adequadas? É necessária alguma outra palavra-chave? As palavras-chave estão em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

TÍTULO: (O título sintetiza a ideia principal do artigo? A extensão do título se ajusta às 12 palavras que são recomendadas? O título está em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

EXTENSÃO: (O artigo é preciso, concreto, usa economia de palavras e tem menos de 7.500 palavras?)*

INTRODUÇÃO: (É adequada? É interessante e incentiva o leitor a ler todo o artigo?)*

COERÊNCIA ARGUMENTATIVA OU EXPOSITIVA: (Os argumentos apoiam a tese; os argumentos estão organizados lógica e progressivamente e estão conectados adequadamente; os argumentos são explícitos e pertinentes; as citações são funcionais; a exposição está organizada hierarquicamente?)*

PRECISÃO E CLAREZA CONCEITUAL: (Os conceitos são adequados às argumentações? Quando são definidos, essa definição é precisa, etc.?)*

COESÃO TEXTUAL: (O texto tem adequação gramatical, coesão sintática e conceitual, organização coerente?)*

MÉTODO: (O texto apresenta o método de uma maneira clara e são explicitados os seguintes tópicos: descrição das variáveis ou categorias de estudo, planejamento metodológico, população, amostra, instrumentos e procedimentos de análise de dados?*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ATUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (São pertinentes, suficientes, atuais (dos últimos três anos)? São necessárias? Todas as referências estão citadas no texto e estão presentes nas referências somente as que foram citadas? São apresentados todos os dados requeridos em cada referência da lista final segundo a metodologia APA (última versão)?)*

RECOMENDAÇÕES: (É necessário apresentar primeiro as considerações gerais; em seguida, outras anotações específicas com número de página e número do parágrafo ou da linha. Também é possível fazer as anotações em forma de comentários na margem do arquivo em formato Word).*

PARECER FINAL: (Favor marcar uma das seguintes opções).

_ O texto é publicável da maneira como está escrito (ou apenas com mínimas correções editoriais).
_ O texto é publicável com pequenas modificações, sem a necessidade de uma nova avaliação.
_ O texto é publicável com modificações substanciais e uma nova avaliação.
_ O texto não é publicável para a Revista.

CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN SIMULTÁNEA

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

CERTIFICATE OF NON-SIMULTANEOUS SUBMISSION OF UNPUBLISHED MANUSCRIPT

I/we certify in the capacity of author(s) that this manuscript presented to the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth with the aim of submitting it to the evaluation process for its eventual publication, has neither been published nor accepted by any other publication. Furthermore, I/we declare that it is not being evaluated by any other magazine and I/we commit to not presenting it to any other publication during the evaluation process for the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth

As author(s) I/we take responsibility for the manuscript´s content and I/we certify that this is completely my/our own intellectual production and the data and texts taken from published documents of other authors are correctly referenced with citations as indicated in the reference section at the end of the document

CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO E NÃO APRESENTAÇÃO SIMULTÂNEA

Certifico que este manuscrito o qual em qualidade de autor apresento à Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, com o propósito de submetê-lo ao processo de avaliação para sua eventual publicação, não foi publicado nem aceito em outra publicação. Além disso, declaro que não está proposto para avaliação em outra revista e me comprometo a não apresentá-lo a outra publicação durante o processo de avaliação da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Como autor, me responsabilizo pelo conteúdo do manuscrito e certifico que esse é em sua totalidade uma produção intelectual própria, e que os dados e textos provenientes de documentos publicados de outros autores estão devidamente referenciados em citações destacadas como tal e indicados nas referências ao final do documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo _____
_____cuyo autor(es)
Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.
No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).
La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.
En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

_____

NOMBRE AUTOR: …
Documento de identidad: Tipo:… Número:… FECHA:…

TRANSFER OF COPYRIGHT

Mr.
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

According to Articles 76 and 77 of Law 23 of 1982 of the Republic of Colombia and other international copyright regulations, I/we authorize the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH to make my/our work available as much as possible directly or through intermediaries, whether it be in print or electronic media, authorizing it to be published in print or electronic media, publishing it electronically on the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH website or on any other editorial or journal website, provided that it is nonprofit and has the purpose of disseminating information to the international scientific and academic community in accordance with the conditions established by the editorial committee of the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, the article_____ _____ whose author(s) guarantee that the Article has not been published before and that I have obtained copyright permission to reproduce the Article and all of its associated media, that the Article doesn´t contain any unlawful statements and that the article doesn´t infringe on the rights of others. In spite of the above, as Author I maintain the moral rights and share proprietary rights with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, which can reproduce the article in their publications and other media that they make contact with, without limitations based on time or the number of copies that can be produced, with the condition that they identify me/us as Author(s) of the Article and do not alter the published text unless they have my/our consent. The initial and original publication of the article will always be maintained with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH and the publication source always has to be cited when referenced in other media by the author(s) and other persons that are included in its texts. Additionally, after publication in the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, as author(s) I/we can use all or a part of the work in a book by the Author(s) or in a collection of works of the Author(s). I/we also declare that the content of this article has been reviewed and approved by all of the Authors and we declare that we are in agreement with its publication.

In the event that the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, through arrangements or agreements, receive any economic remuneration for the article that I authorize to be published; I cede all royalties that are obtained from these publications to be used exclusively for the editorial purposes of the magazine. At no time can these resources received be used as profit by any of the persons or institutions that participate as editors in the magazine and I/we understand that this income will be exclusively allocated to strengthening processes related to the academic and editorial work that the magazine carries out.

Signature(s) (place the scanned signature(s) here)

_____

AUTHOR´S NAME(S): …
ID #: Type:… Number:… DATE: …

CESSÃO DE DIREITOS DO AUTOR

Senhor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Diretor-Editor

REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE

Em virtude do previsto nos artigos 76 e 77 da Lei 23 de 1982 da República da Colômbia, e as demais normas internacionais sobre Direitos de Autor, e com a finalidade de que a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE possa publicar o meu trabalho em toda sua extensão tanto diretamente como através de intermediários, seja de forma impressa ou eletrônica, por meio desta a autorizo a publicar em texto impresso e em meio eletrônico, seja mediante formatos eletrônicos de armazenamento, no website da REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE ou de qualquer outro editor, contanto que seja sem fins lucrativos e com a finalidade de divulgá-lo à comunidade acadêmica e científica internacional de acordo com as condições estabelecidas pelo comitê editorial da REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE, o artigo _____ _____ _____ cujo(s) autor(es) garante(m) que o Artigo não foi publicado antes e que o titular do direito de autor autorizou a reprodução no Artigo e em todos os meios o material que não for próprio, que o Artigo não contém nenhuma abordagem ilícita e que não infringe nenhum direito de outrem.

Não obstante ao exposto acima, como Autor conservo os direitos morais e compartilho os patrimoniais com a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE, a qual pode reproduzir o artigo em suas páginas e em outros meios os quais ela tenha contato, sem limitação de tempo ou número de exemplares, com a condição que me identifiquem como Autor(es) do Artigo e sem alterar o texto do artigo publicado se não houver o consentimento do(s) Autor(es).

A novidade e originalidade do artigo sempre será para a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE e deve-se citar sempre a fonte de publicação quando for referenciado em outros meios por parte do(s) autor(es) e de outras pessoas que o incluam em seus textos. Igualmente como Autor(es) poderemos utilizar após a publicação na REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE todo o porte do Trabalho em um livro do(s) Autor(es) ou em uma coleção de trabalhos de autor(es). Manifesto/manifestamos ainda que o conteúdo deste artigo foi revisado e aprovado por todos os autores e manifesto/manifestamos que estou/estamos de acordo com sua publicação.

Em caso de que por gestões ou convenções a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE receba algum tipo de retorno econômico por conta do artigo que autorizo a publicar, cedo o montante que for recebido dessas publicações exclusivamente para fins editoriais da revista. Em nenhum momento os recursos recebidos por esse motivo poderão ser utilizados como lucro por parte das pessoas ou instituições que participam como editoras da revista e serão exclusivamente alocados para fortalecer processos que resultem em qualificar o trabalho acadêmico e editorial que realiza a Revista.

Assinatura: (colocar aqui a assinatura digitalizada)

_____

NOME AUTOR: ...
Documento de identidade: Tipo:... Número:... DATA:...

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 14 N° 1 de enero-junio de 2016) 60 artículos de los cuales se aceptaron 45 y se rechazaron 15, lo que equivale a un 25 % de artículos rechazados.

Factor de impacto de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el índice Scielo Colombia (Índice bibliográfico con comité de selección).

Año 2014		**Año 2015**	
Factor de impacto en un periodo de dos años	101	Factor de impacto en un periodo de dos años	167
Vida media	5.42	Vida media	5.08
Total de citas concedidas	3038	Total de citas concedidas	3999
Total de citas recibidas	383	Total de citas recibidas	578

Lista de datos fuente generado por el índice Scielo Colombia


statbiblio.scielo.org//stat_biblio/index.php?state=15&lang=es&country=col&issn=1692-715X&CITED%5B%5D=1692-715X&YNG%5B%5D=2015&YNG%5B%5D=2014

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 04-01-2016

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

Lista de datos fuente

▽ - haga un click para seleccionar la coluna de ordenación
△ - indica el orden actual

título de la revista/año △	n. de fascículos ▽	n. de artículos ▽	n. de citas concedidas ▽	n. de citas recibidas ▽	media de artículos por fascículo ▽
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv	4	102	3928	268	25.50
2015	2	68	2662	167	34.00
2014	2	34	1266	101	17.00
total	4	102	3928	268	25.50

Factor de Impacto en un periodo de dos años generado por el índice Scielo Colombia


statbiblio.scielo.org//stat_biblio/index.php?state=05&lang=es&country=col&issn=1692-715X&CITED%5B%5D=1692-715X&YNG%5B%5D=2015&YNG%5B%5D=2014

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 04-01-2016

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

Factor de impacto en un período de dos años

año base 2015

	revistas en orden alfabético	citas en 2015 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2015 para artículos de 2015	artículos publicados en 2015	índice de inmediatez
	título	todos los años	2014	2013	2014+ 2013	2014	2013	2014+ 2013				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	167	13	22	35	34	42	76	0.4605	0	68	0.0000

año base 2014

	revistas en orden alfabético	citas en 2014 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2014 para artículos de 2014	artículos publicados en 2014	índice de inmediatez
	título	todos los años	2013	2012	2013+ 2012	2013	2012	2013+ 2012				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	101	11	17	28	42	55	97	0.2887	1	34	0.0294

Factor de Impacto en un periodo de tres años generado por el índice Scielo Colombia

statbiblio.scielo.org//stat_biblio/index.php?state=19&lang=es&country=col&issn=1692-715X&CITED%5B%5D=1692-715X&YNG%5B%5D=2015&YNG%5B%5D=2014&YNG%5B%5D=2013

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 04-01-2016

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

Factor de Impacto en un periodo de tres años

año base 2015

	revistas en orden alfabético	citas en 2015 para					artículos publicados en				factor de impacto	citas hechas en 2015 para artículos de 2015	artículos publicados en 2015	índice de inmediatez
	título	todos los anos	2014	2013	2012	2014+ 2013+ 2012	2014	2013	2012	2014+ 2013+ 2012				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIñEZ Y JUVENTUD	167	13	22	23	58	34	42	55	131	0.4427	0	68	0.0000

año base 2014

	revistas en orden alfabético	citas en 2014 para					artículos publicados en				factor de impacto	citas hechas en 2014 para artículos de 2014	artículos publicados en 2014	índice de inmediatez
	título	todos los anos	2013	2012	2011	2013+ 2012+ 2011	2013	2012	2011	2013+ 2012+ 2011				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIñEZ Y JUVENTUD	101	11	17	9	37	42	55	49	146	0.2534	1	34	0.0294

año base 2013

	revistas en orden alfabético	citas en 2013 para					artículos publicados en				factor de impacto	citas hechas en 2013 para artículos de 2013	artículos publicados en 2013	índice de inmediatez
	título	todos los anos	2012	2011	2010	2012+ 2011+ 2010	2012	2011	2010	2012+ 2011+ 2010				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIñEZ Y JUVENTUD	92	15	7	16	38	55	49	54	158	0.2405	2	42	0.0476

Vida Media al 2015 generado por el índice Scielo Colombia

statbiblio.scielo.org//stat_biblio/index.php?state=08&lang=es&country=col&issn=1692-715X&CITED%5B%5D=1692-715X&YNG%5B%5D=2015&YNG%5B%5D=2014

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

Vida Media

• porcentaje acumulado de citas • total de citas por año • porcentaje de citas por año

Listado de vida media de revistas - año base 2015

Distribución cronológica de citas de revistas citantes
(porcentaje acumulado de citas de revistas de **2015** para artículos publicados durante los años indicados)

	vida media	revista	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006
1.	5.08	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIñEZ Y JUVENTUD	-	7.80	21.00	34.70	49.10	60.50	74.30	85.00	85.60	92.20

• porcentaje acumulado de citas • total de citas por año • porcentaje de citas por año

Listado de vida media de revistas - año base 2014

Distribución cronológica de citas de revistas citantes
(porcentaje acumulado de citas de revistas de **2014** para artículos publicados durante los años indicados)

	vida media	revista	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005
1.	5.42	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIñEZ Y JUVENTUD	1.0	11.90	28.70	37.60	44.60	57.40	71.30	78.20	82.20	92.10

Total de citas recibidas generado por el índice Scielo Colombia

statbiblio.scielo.org//stat_biblio/index.php?state=10&lang=es&country=col&ng=b&issn=1692-715X&CITED%5B%5D=1692-715X&YED%5B%5D=all&YNG%5B%5D=all&COUNT_SCI%5B%5D=50

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 04-01-2016

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

Citas recibidas

citas recibidas en
todos los anos
por artículos de la(s) revista(s)
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv
publicada(s) en
todos los anos

Total de citas recibidas: 578

Citas recibidas por **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** : 578

	título de la revista citante	citas concedidas
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENT	326
2.	ULTIMA DECADA	10
3.	EDUCACION Y EDUCADORES	9
4.	ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	7
5.	PSICOLOGIA DESDE EL CARIBE	7
6.	CUADERNOS DEL CENDES	6
7.	CUICUILCO	6
8.	DIVERSITAS: PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA	6
9.	NOMADAS	6
10.	PSICOGENTE	6
11.	PSICOPERSPECTIVAS	6
12.	INVESTIGACION Y DESARROLLO	5
13.	REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	5
14.	CIVILIZAR CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	4
15.	EL AGORA U.S.B.	4
16.	ENTRAMADO	4
17.	ESTUDIOS PEDAGOGICOS (VALDIVIA)	4
18.	FRONTERA NORTE	4
19.	HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	4
20.	PSYCHOLOGIA. AVANCES DE LA DISCIPLINA	4
21.	SIGNO Y PENSAMIENTO	4
22.	ZONA PROXIMA	4
23.	CES PSICOLOGIA	3
24.	MIGRACIONES INTERNACIONALES	3
25.	PAPELES DE POBLACION	3
26.	POLIS (SANTIAGO)	3
27.	REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	3
28.	REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	3
29.	REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS: INVESTIGACION Y REF	3
30.	ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
31.	ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	2
32.	AVANCES EN PSICOLOGIA LATINOAMERICANA	2
33.	CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	2
34.	CIENCIA & SAUDE COLETIVA	2
35.	COMUNICACION Y SOCIEDAD	2
36.	DESARROLLO Y SOCIEDAD	2
37.	FOLIOS	2
38.	LIMINAR	2
39.	LUNA AZUL	2
40.	PALABRA CLAVE	2
41.	PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	2
42.	POBLACION Y SALUD EN MESOAMERICA	2
43.	PSYKHE (SANTIAGO)	2
44.	REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
45.	REVISTA DE LA FACULTAD DE MEDICINA	2
46.	REVISTA DE SALUD PUBLICA	2
47.	REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	2
48.	REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	2
49.	REVISTA GERENCIA Y POLITICAS DE SALUD	2
50.	REVISTA MEDICA DE CHILE	2
51.	REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	2
52.	SEMESTRE ECONOMICO	2
53.	SOCIEDAD Y ECONOMIA	2
54.	UNIVERSITAS HUMANISTICA	2
55.	AD-MINISTER	1
56.	AGRICULTURA, SOCIEDAD Y DESARROLLO	1
57.	ALPHA (OSORNO)	1

58.	ALTERIDADES	1
59.	ANALES DE PSICOLOGIA	1
60.	ANTIPODA. REVISTA DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA	1
61.	ANUARIO DE INVESTIGACIONES	1
62.	AQUICHAN	1
63.	ATENEA (CONCEPCION)	1
64.	AVANCES EN ENFERMERIA	1
65.	BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
66.	CONVERGENCIA	1
67.	CUADERNOS DE ANTROPOLOGIA SOCIAL	1
68.	CUADERNOS DE ECONOMIA	1
69.	CULTURALES	1
70.	DIALOGO ANDINO	1
71.	EDUCACAO EM REVISTA	1
72.	EDUCACION MEDICA SUPERIOR	1
73.	EDUCAR EM REVISTA	1
74.	ENFERMERIA GLOBAL	1
75.	ESCRITOS	1
76.	ESTUDIOS FRONTERIZOS	1
77.	ESTUDIOS POLITICOS	1
78.	ESTUDIOS POLITICOS (MEXICO)	1
79.	ESTUDIOS SOCIALES (HERMOSILLO, SON.)	1
80.	ESTUDOS DE PSICOLOGIA (NATAL)	1
81.	EURE (SANTIAGO)	1
82.	FORMACION UNIVERSITARIA	1
83.	HALLAZGOS	1
84.	HISTORIA, CIENCIAS, SAUDE-MANGUINHOS	1
85.	IATREIA	1
86.	INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
87.	INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	1
88.	JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT & INNOVATION	1
89.	MEDISAN	1
90.	NORTEAMERICA	1
91.	NUTRICION HOSPITALARIA	1
92.	PAIDEIA (RIBEIRAO PRETO)	1
93.	PENINSULA	1
94.	PENSAMIENTO PSICOLOGICO	1
95.	PERFILES EDUCATIVOS	1
96.	PERSPECTIVAS EN NUTRICION HUMANA	1
97.	PROPUESTA EDUCATIVA	1
98.	PSICOLOGIA: CIENCIA E PROFISSAO	1
99.	REGION Y SOCIEDAD	1
100.	REMHU : REVISTA INTERDISCIPLINAR DA MOBILIDADE HUMANA	1
101.	REVISTA CLINICA DE MEDICINA DE FAMILIA	1
102.	REVISTA COLOMBIANA DE ANTROPOLOGIA	1
103.	REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRIA	1
104.	REVISTA COSTARRICENSE DE SALUD PUBLICA	1
105.	REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
106.	REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP	1
107.	REVISTA DE CIENCIAS MEDICAS DE PINAR DEL RIO	1
108.	REVISTA DE ECONOMIA DEL CARIBE	1
109.	REVISTA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL	1
110.	REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
111.	REVISTA DE PSICOLOGIA (PUCP)	1
112.	REVISTA DE SAUDE PUBLICA	1
113.	REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION SUPERIOR	1
114.	REVISTA INTEGRA EDUCATIVA	1
115.	REVISTA MEDICA HEREDIANA	1
116.	REVISTA SALUD UNINORTE	1
117.	SEXUALIDAD, SALUD Y SOCIEDAD (RIO DE JANEIRO)	1
118.	TERAPIA PSICOLOGICA	1
119.	TEXTO & CONTEXTO - ENFERMAGEM	1
120.	UNIVERSIDAD Y SALUD	1
	otras	**74**

Total de Citas concedidas generado por el índice Scielo Colombia

statbiblio.scielo.org//stat_biblio/index.php?state=12&lang=es&country=col&ng=b&issn=1692-715X&CITING%5B%5D=1692-715X&YNG%5B%5D=all&YED%5B%5D=all&COUNT_SCI%5B%5D=50

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 04-01-2016

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

Citas concedidas

citas concedidas por artículos de la(s) revista(s)	
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez Juv	
publicada(s) en el(los) año(s) de	
todos los anos	
a revista(s) publicada(s) en	
todos los anos	

Total de citas concedidas: 3999

Citas concedidas por **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** : 3999

	titulo de la revista citada	indexación	citas al titulo	formas citadas
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	SciELO	326	Ver
2.	CHILD DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	60	Ver
3.	ULTIMA DECADA	SciELO	40	Ver
4.	DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	39	Ver
5.	PSICOTHEMA	ISI	29	Ver
6.	REVISTA DE NEUROLOGIA	ISI	24	Ver
7.	INFANCIA Y APRENDIZAJE	-	22	Ver
8.	NOMADAS	SciELO	20	Ver
9.	SALUD PUBLICA DE MEXICO	SciELO, ISI, MEDLINE	20	Ver
10.	REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA	SciELO, ISI	18	Ver
11.	UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	-	17	Ver
12.	JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	15	Ver
13.	REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD	-	15	Ver
14.	REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION	-	15	Ver
15.	SOCIAL INDICATORS RESEARCH	ISI	15	Ver
16.	ANALES DE PSICOLOGIA	SciELO	14	Ver
17.	PSYCHOLOGICAL BULLETIN	ISI, MEDLINE	14	Ver
18.	REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	SciELO	14	Ver
19.	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO	SciELO	14	Ver
20.	CONVERGENCIA	SciELO	13	Ver
21.	HUMAN DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	13	Ver
22.	REVISTA DE EDUCACION	-	13	Ver
23.	REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	SciELO	13	Ver
24.	REVISTA NOMADAS	-	13	
25.	JOURNAL OF ADOLESCENCE	ISI, MEDLINE	12	Ver
26.	PSYKHE (SANTIAGO)	SciELO	12	Ver
27.	REVISTA DE LA CEPAL	-	12	Ver
28.	CADERNOS DE PESQUISA	SciELO	11	Ver
29.	CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	SciELO, MEDLINE	11	Ver
30.	CHILDHOOD	ISI	11	Ver
31.	DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY	ISI, MEDLINE	11	Ver
32.	ESTUDIOS PEDAGOGICOS	-	11	Ver
33.	PAPELES DE POBLACION	SciELO	11	Ver
34.	THE AMERICAN PSYCHOLOGIST	ISI, MEDLINE	11	Ver
35.	REVISTA ULTIMA DECADA	-	11	
36.	AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
37.	INVESTIGACION Y DESARROLLO	SciELO	10	Ver
38.	JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY	ISI	10	Ver
39.	TERAPIA PSICOLOGICA	SciELO	10	Ver
40.	THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
41.	CREATIVITY RESEARCH JOURNAL	ISI	9	Ver
42.	FAMILY SCIENCE REVIEW	-	9	Ver
43.	JOURNAL OF POLITICAL ECONOMY	ISI	9	Ver
44.	PSYCHOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	9	Ver
45.	REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	SciELO	9	Ver
46.	REVISTA ESPANOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS	-	9	Ver
47.	SCIENCE	ISI, MEDLINE	9	Ver
48.	INTERNATIONAL JOURNAL OF CLINICAL AND HEALTH PSYCHOLOGY	-	9	
49.	ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	SciELO, LILACS	8	Ver
50.	ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	8	Ver
	otras		**2941**	

Publindex
Indexación - Homologación

COLCIENCIAS
COLOMBIA

Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I

Inicio
Base Bibliográfica Nacional-Publindex
Integración Permanente
Búsqueda de Revistas
Revistas indexadas - Índice Bibliográfico Nacional-Publindex
Servicio de Indexación
Solicitud del Servicio
Características y Requisitos
Documento Soporte
Contacto
Servicio de Homologación
Búsqueda de Revistas Homologadas
Requisitos Mínimos
Proceso para homologar
Contacto
Documentos de Interés
Sistemas de Indexación y Resumen
Eventos

REVISTA

Título de la revista	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN	1692-715X
Institución Editora	
Dirección	Calle 59 No. 22 - 24 Barrio los Rosales, Manizales - Colombia
Teléfono	(576) 8933180
e-mail	revistaumanizales@cinde.org.co

Historial de Clasificación en el IBN-Publindex

IBN	Clasificación	Vigencia
IBN Publindex II - 2005	C	Junio de 2007
IBN Publindex I - 2006	C	Junio de 2007
IBN Publindex II - 2006	C	Junio de 2007
IBN Publindex I - 2007	C	Junio de 2007
IBN Publindex II - 2007	B	Junio de 2009
IBN Publindex I - 2008	B	Junio de 2009
IBN Publindex II - 2008	B	Junio de 2009
IBN Publindex I - 2009	B	Junio de 2009
IBN Publindex II - 2009	B	Junio de 2011
IBN Publindex I - 2010	B	Junio de 2011
IBN Publindex II - 2010	B	Junio de 2011
IBN Publindex II - 2011	A2	Diciembre de 2012
IBN Publindex I - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2013	A2	Junio de 2015
IBN Publindex I - 2014	A2	Junio de 2015
IBN Publindex II - 2014	A2	Hasta tanto se disponga la publicación de resultados del nuevo proceso de indexación.

Comité Científico || Comité Editorial || Árbitros || Instrucciones a los autores interesados

MIAR 2015 Live — Information Matrix for the Analysis of Journals

Home | About MIAR | Journal lists | Login/register | Contact

Enter title word or ISSN.. Search

LANGUAGES

English

MIAR ANNUAL VERSIONS

ICDS 2015: 6.079
ICDS 2014: 6.041
ICDS 2013: 6.000
ICDS 2012: 5.954
ICDS 2011: 3.903
ICDS 2010: 1.245
ICDS 2009: 0.400
ICDS 2008: 0.000

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD - 1692-715X

Whether you are a **publisher, author, reviewer or just a reader,** , you can suggest new titles, provide relevant news or, in the case of publishers, add additional information about your publications. Just enter via the Login/register option.

TITLE	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN	1692-715X
SUBJECT	ANTHROPOLOGY
ACADEMIC FIELD	ANTRHOPOLOGY (GENERAL)
INDEXED IN	Fuente Academica Premier, International Bibliography of Social Sciences, Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DIALNET
ICDS	6.079
EVALUATED IN	DOAJ: included CARHUS2014: D ERIHPLUS: found
link to CATALOGS	Catálogo colectivo COPAC (Reino Unido)???, Catálogo colectivo SUDOC (Francia)???, Catálogo colectivo ZDB (Alemania)???, OCLC WorldCat (Mundial)???
ROMEO COLOUR	SHERPA: blue

Cálculo del ICDS

Está en una o más bases multidisciplinares (Fuente Academica Premier, International Bibliography of Social Sciences) = +3
Está en una o más especializadas (Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DOAJ) y también en alguna multidisciplinar (Fuente Academica Premier, International Bibliography of Social Sciences) = +2
Antigüedad = 12 (fecha inicio: 2003)
Pervivencia: $\log_{10}(12) = 1.079$
ICDS = 6.079

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD INDEXED IN/EVALUATED IN

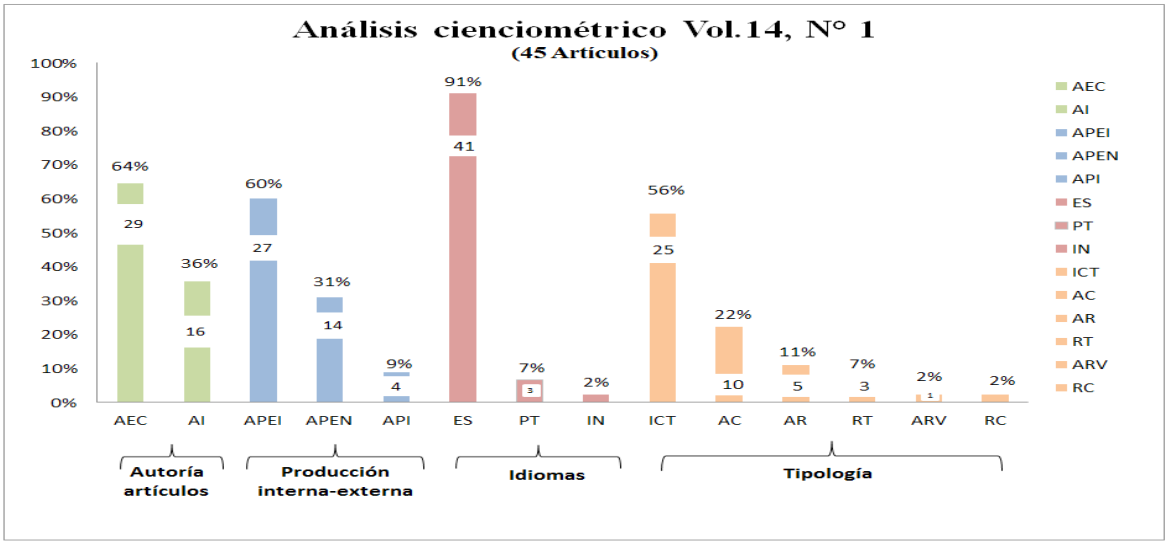
- WoS / Scopus (0/4)
- Specializated databases (4/55)
- Multidisciplinary databases (2/8)
- Evaluation repertories (3/7)
- e-Toc (1/1)

Amb el suport del Grup de Recerca i-Viu (http://bd.ub.edu/grups/iviu/) - 2009-SGR-846 Generalitat de Catalunya

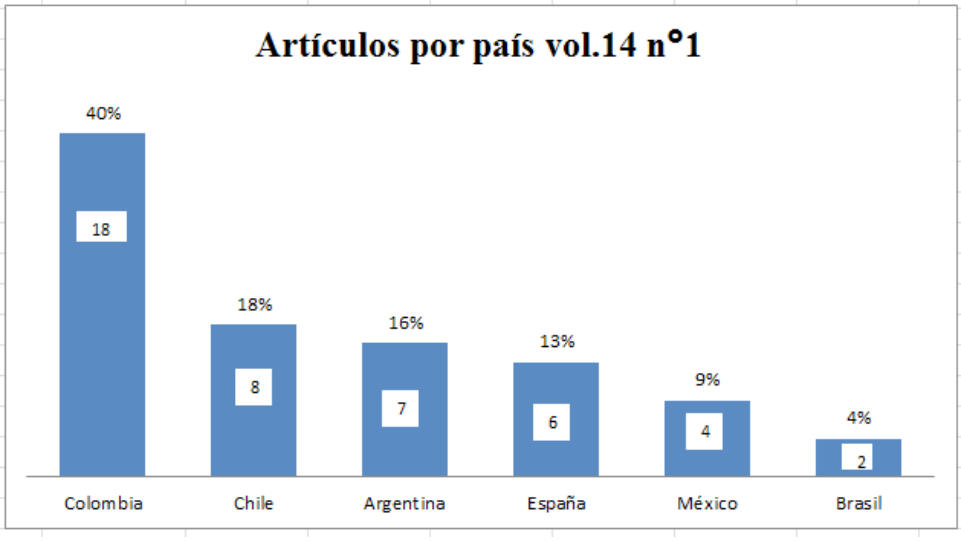
Universitat de Barcelona | Generalitat de Catalunya Departament d'Economia i Coneixement | AGAUR Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca

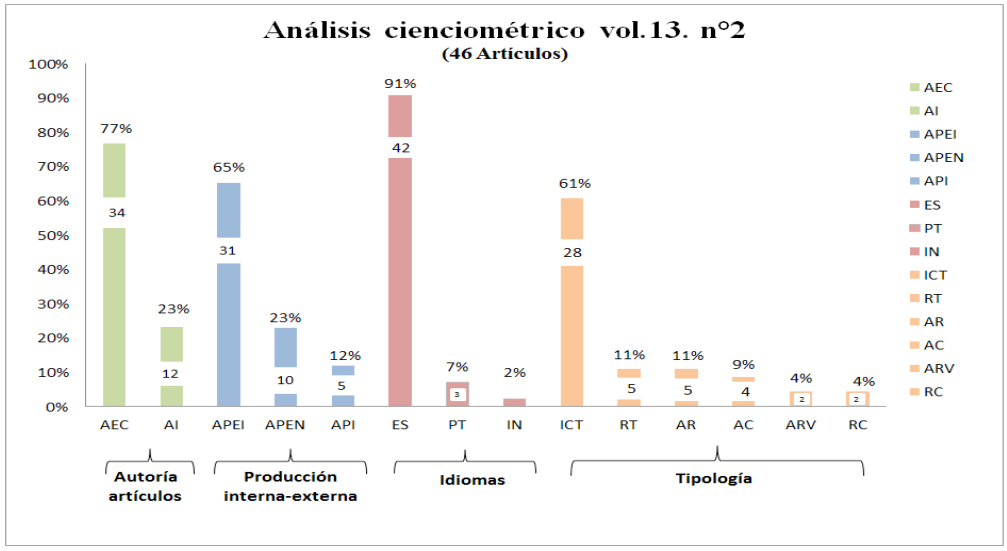
2015 MIAR
Melcior de Palau, 140 08014 Barcelona
Tel.:(34) 93 4035767 Fax.:(34) 93 4035772
Departament Biblioteconomia i Documentació

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

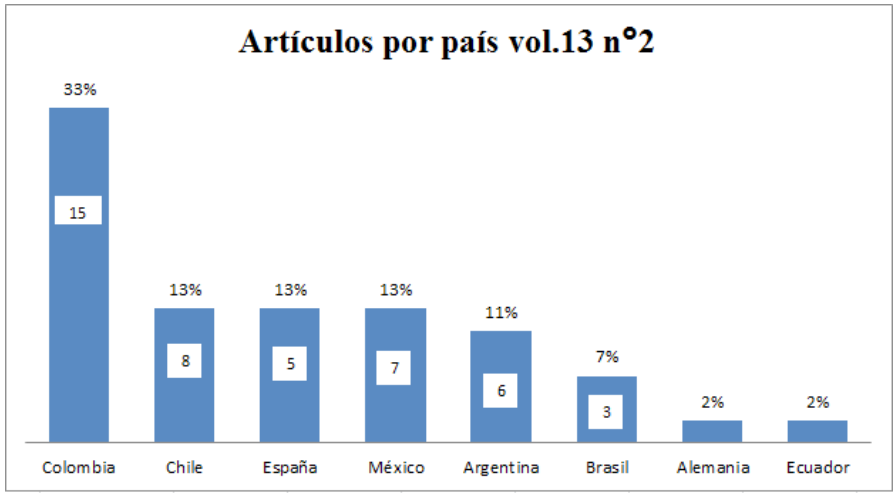


Análisis cienciométrico de los artículos para el Vol. 14, N° 1				
Características	**Sigla**	**Subcaracteristicas**	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	64%	29
	AI	Artículo individual	36%	16
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	60%	27
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	31%	14
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	9%	4
Idiomas	ES	Español	91%	41
	PT	Portugués	7%	3
	IN	Inglés	2%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	56%	25
	AC	Articulo Corto	22%	10
	AR	Artículo de reflexíon	11%	5
	RT	Revisión de tema	7%	3
	ARV	Artículo de revisión	2%	1
	RC	Reporte de caso	2%	1





Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.13 n°2				
Características	**Sigla**	**Subcaracteristicas**	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	77%	34
	AI	Artículo individual	23%	12
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	65%	31
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	23%	10
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	12%	5
Idiomas	ES	Español	91%	42
	PT	Portugués	7%	3
	IN	Inglés	2%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	61%	28
	RT	Revisión de tema	11%	5
	AR	Artículo de reflexíon	11%	5
	AC	Articulo Corto	9%	4
	ARV	Artículo de revisión	4%	2
	RC	Reporte de caso	4%	2



LÍNEA: COGNICION-EMOCION Y PRAXIS HUMANA

(Anteriormente DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO-MOTOR)

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades¨ invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
Temáticas relacionadas con la Neurociencia cognitiva.
Cognición y sueño.
Sociedad, Cognición y Emoción
Cultura, Cognición y Emoción
La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
El desarrollo Cognitivo y Emotivo
El Movimiento y la Cognición.

En conclusión, el objeto de estudio de la línea es la relación cognición – emoción y su aplicación a los diferentes escenarios humanos. La línea de investigación por ser un proceso dinámico puede cambiar sus tendencias dependiendo de los proyectos que en ese momento se realicen.

Nuestra corta historia

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la colectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por COGNICION-EMOCION Y PRAXIS HUMANA, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.
Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

Tesis doctorales e investigaciones concluidas

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años.
- Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención, y aportes a la modelación neuropsicológica de la relación entre factores involucrados en el trastorno.
- Modelos de argumentación en genética.
- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.

Proyectos de investigación en proceso

- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Buling.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.
- Relación entre alteraciones de pensamiento y conducta antisocial

Publicaciones recientes

- Vasco Uribe, C. E. (2006a). *Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 958822685-6 (150 pp.).
- - - - (2006b). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.
- - - - (2007f). La cronotopìa o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica (Bologna), 21*(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
- - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
- Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Revista Educación y Pedagogía, *v. XVIII*, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
- - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
- - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education, v. 29*, n. 2, 215-248.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: Ética, política y ciudadanía, ISBN: 978-958-665-137-0, Vol. , págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
- Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. Acta Neurológica colombiana, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
- Moscoso, O.,Restrepo, F. Y col. (2010). Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el doagnóstico del Trastorno por Deficit de Atención e Hipractividad (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., Mosocoso, O. Restrepo, F. (2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizencefalia de borde abierto. Acta Neurológica colombiana, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.
- Vasco Uribe., C. E., Vasco Montoya., E., Ospina Serna, H. F. & Muñoz González, G. (2011). Jóvenes, culturas y poderes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universida de Manizlaes, Cinde. 256 p.

Publicaciones en preparación de libros
Habilidades científicas en niños y maestros.

Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
Formación y evolución de conceptos científicos
Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
- Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
- Cognición y sueño.
- Sociedad, Cognición y Emoción
- Cultura, Cognición y Emoción
- La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
- El desarrollo Cognitivo y Emotivo
- El Movimiento y la Cognición

Participantes de la línea

- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Carlos Eduardo Vasco Uribe, Co-director de la Línea, Magíster en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis 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. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
- Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Francia Restrepo de Mejía, Maria Inés Menjura,
- Participantes: Ligia Inés García, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo, Rusby Malagón, Margarita María Pérez, Gerardo Tamayo, Jessica Valeria Sánchez, y el semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de éste Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co
francia46@gmail.com
otamayoa@yahoo.com

LINEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANIA

La línea Infancias y ejercicio de la ciudadanía se encuentra adscrita el grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A (Colciencias) y con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralia*, Categoría A (Colciencias). Invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en la línea.

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil; saberes sobre los niños y las niñas; gobierno de la infancia. La pregunta por las infancias y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asume la infancia como construcción histórico-cultural, entonces se requiere investigar su devenir en el marco de la experiencia moderno- colonial de América Latina y el Caribe. Por esta razón, es necesario indagar las diversas formas como estos sujetos transitan la niñez, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas.

En coherencia con lo expuesto, está línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- "Programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos". Aprobado en la convocatoria N° 518-10. Financiado por ICFES-COLCIENCIAS.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud))
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cofinanciada por Colciencias).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Tesis doctoral concluida, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- El enfoque de derechos humanos para la inclusión social de niños y niñas con discapacidad (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas». (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Algunas publicaciones de la línea

- Quintero M., M., Malaver, J. M. & Montaño, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites estremos. En Llobet, V. (Comp.), Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de

la cuestión, (pp. 81-98). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Quintero M., M. & Oviedo, M. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1), 339-353.
- El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales. Marieta Quintero Mejía, Carlos Valerio Echavarría Morales y Eloísa Vasco. En: Investigación acción y Educación en Contextos en Pobreza. Un homenaje a la Vida y Obra del maestro Fals Borda. Bogotá: Universidad de la Salle. 2007.
- Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. Acta Colombiana de psicología, Agosto del 2007. Indexada. Elaborado con Eloísa Vasco Montoya. ISSN 0123-9155
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Montoya, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1 ed. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. v. 1. p. 212.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2006). Justificaciones de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta colombiana de psicología.* V 9, 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.
- Docentes:
  Nelson Rojas Suárez, profesor de la línea, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Egresados: Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo, Myriam Oviedo, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, Yuriam Lida Rubiano.
- Estudiantes: Ana María Restrepo, Karime Ulloa, Diana González, María Teresa Matijasevic, Marcela Hernández, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo, Mary Luz Marín, Emilia Ochoa, Sandra Milena Serrano, Ruby Nelly López, Martha Isabel Narváez, Bibiana Patricia Rojas.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co
marietaqmg@gmail.com

LINEA: CRIANZA, FAMILIA Y DESARROLLO

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Crianza Familia y Desarrollo", perteneciente al grupo de investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", escalafonado en categoría A de Colciencias, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea.

En este espacio académico entendemos el desarrollo del niño, la niña y los adolescentes, como el resultado de múltiples procesos biopsicosociales tanto individuales como colectivos, que se llevan a cabo en contextos socioculturales plurales en los cuales juegan un papel fundamental ellos y ellas como sujetos activos de su propio desarrollo, así como los agentes sociales cuya misión es velar por la garantía de las condiciones plenas para el despliegue de las potencialidades humanas durante la infancia y adolescencia, tales como los padres y madres; otros miembros de las familias, los educadores, las comunidades y demás miembros de las colectividades, instituciones y organizaciones sociales. En este entramado, se destaca el papel del vínculo humano en los procesos de humanización del sujeto desde la primera infancia, emergiendo como categoría transversal en las tesis doctorales que han abordado temáticas como las pautas y prácticas de crianza, las competencias parentales para la crianza, las conductas prosociales de los niños y niñas, entre otras formas de actuación de los sujetos en interacción.

Las formas como se desarrollan estos procesos tienen un *origen cultural y socioeconómico,* y toman diferentes matices o expresiones con la influencia de *variables de tipo étnico, geográfico y cultural* inmersas dentro del *marco sociopolítico* en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y sus familias. La dimensión cultural de la crianza y de las formas familiares, le permiten a los miembros de la línea interesados en esta perspectiva, ampliar sus horizontes investigativos hacia las dimensiones simbólicas de sus objetos de estudio.

La familia como grupo humano y social, se entiende, más allá de lo estructural, desde la diversidad de las formaciones familiares que se han dado históricamente, y que emergen hoy como expresiones de lo plural, de lo intercultural, conservando en esta diversidad sus funciones esenciales en cuanto al cuidado y atención de las necesidades fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, y de los miembros que la componen, en relación con el medio social en el cual está inmersa, afectándolo y afectándose por los procesos sociales más amplios.

El Enfoque de la línea

a. Un enfoque de derechos en el cual se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de los mismos, quienes requieren de la protección integral de sus familias, del estado y la sociedad, para la garantía de su desarrollo pleno, creando entornos protectores y dinamizadores de sus capacidades y potencialidades.

b. un enfoque diferencial de etnia, de género y territorial con el cual se reconocen las especificidades de los procesos de crianza en los distintos grupos humanos, en los distintos territorios los cuales deberán estar siempre amparados por la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia y por la meta de cerrar la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.

c. Una perspectiva ecológica contextual del desarrollo del niño, la niña y los adolescentes que lo considera *dentro y en interacción constante con su entorno*.

d. Se asume el desarrollo infantil desde una mirada integral. *La línea* entiende al niño, la niña y el adolescente como un todo *multifacético, con* diferentes dimensiones en su desarrollo.

e. Reconoce la existencia de una fuerte interrelación en el desarrollo del ser humano entre la maduración con su componente genético; (herencia, factor biológico) y la influencia del contexto, considerando el desarrollo como producto de esta interacción.

f. Enfoque inter y transdisciplinario: Entendemos que el estudio de las influencias de diverso tipo sobre los procesos de crianza y sobre el desarrollo del niño, así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influencian, 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 practicas 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.
- Evaluacion 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 expereincia desde las prácticas de jóvenes universitarios. Pereira, 2009-2010.
- Garantya ciudades inteligentes para la infancia.
- Diseño de un sistema de información georreferenciado para el monitoreo del avance territorial en la garantia de derechos de la infancia.

¿Quiénes somos?

- Juan Carlos Amador, Director de la Línea.
- Patricia Granada Echeverri, Profesora de la Línea.
- Zandra Pedraza. Profesora de la línea.
- María Cristina García, Profesora Asociada.
- Graduados: Gloria Cecilia Henao, Eduardo Aguirre, Beatriz E. Arias, María Teresa Moreno, Regina Moromizato, Elsy M. Domínguez, Marta Martínez.
- Estudiantes: Claudia Yaneth Fernández, Nora Aneth Pava, Irma flores, Magdalena Pinto, Paula Andrea Restrepo, Jhoanna Rivillas, Emilce Salamanca, Cristina Alvarez, María Nelcy Muñoz, María Rosa Estupiñ***án***.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co
jcarlosamador2000@yahoo.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOCIALIZACION POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Socialización Política y Construcción de Subjetividades", adscrita al grupo "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", clasificado en Categoría A en Colciencias, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva Inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los "contratos sociales".

De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas no discursivas y discursivas que son apropiadas y transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades y - Las formas contemporáneas de gobierno del sujeto, de la producción de sus subjetividades, de la conducción de sus conductas y la regulación de su vida.

Investigaciones de profesores concluidas:

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Colciencias (2005-2007).
- Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Medellín y Manizales (2005-2006).
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "Jóvenes Constructores de Paz". Colciencias: 1235-11-17686 (2006 – 2008).
- Narrativas sobre el conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia" (2004-2007)
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en 7 Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. (2006-2007).
- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias (2007-2008).

Tesis Concluidas:

- *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres* (2002-2007).
- *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. Una mirada feminista (2002-2007).*
- *La Intimidad y la experiencia en lo público (2000-2006).*
- *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política (2000-2006).*
- *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores investigador (2000-2006).*
- Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann (2002-2008).
- La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político. lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira (2002-2009).
- La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá (2002-2009).
- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político.
- Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia.
- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.

Tesis en curso:

- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político" en jóvenes de Bogotá.
- La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia.
- Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales.
- La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política
- La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente.
- Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida.
- Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección.
- Responsabilidad ciudadana en salud.
- Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.
- La democracia cognitiva en el ser antroposocial de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavicence: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Principales publicaciones de profesores:

- Carmona P., J. A. (2014). Definición de la situación de los menores desvinculados de los grupos armados ilegales en los actosjurídicos y sus efectos psicoeducativos. Revista Estudios Sociojurídicos, 16(2), 163-177.
- Cortés Salcedo Amanda (2014) La regulación de la sexualidad adolescente como asunto público. En: Silvia Grinberg ; Eduardo Langer ; Iván Pincheira Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2 : Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica;. - 1a ed. - Gonnet : UNIPE: Editorial Universitaria

- Alvarado, S. V, Gómez, A., Ospina A., M. C. & Ospina, H. F. (Abril 2014) . La hermenéuticc ontológica política o hermenéutida performativa: una propuesta episteina y metodologica. Revista Nómadas, Universidad de la Salle, Instituto de Estudios Sociales, 40, 207-220.
- Alvarado, S. V. (2014). Juventud. En Baylos G., A., Thomé, C. F. & García S., R. (Coord.), Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social (pp. 1279-1283). Valencia: Tirant Lo Blanch. 2182 p.
- Alvarado, S. V. Ospina A., M. C. & Patiño, J. A. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1), 257-275.
- Alvarado, S. V. (2013). Guillo, ¡el hombre! Fragmentos para una apología a la filosofia viva. Revista Latinoamerica de Ciencias Sociales Crítica y Emancipación, V(10), 67-76.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.), Pensar la infancia desde América Latina. Un esrado de la cuestión, (pp. 35-60). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Alvarado, S. V., Ospina A., M. C. & Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A. & Vommaro, P. (Comp.), Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos, (pp. 101-118). Bogot***á: Universidad Distrital Franci***sco José de Caldas, Clacso.
- Alvarado, S. V. & López M., L. (2013). Constitución de Subjetividades jóvenes apartir de nuevas tecnologías del poder en una escuela pública urbana. Revista Anales de la Universidad Metropolitana, 14(1), 51-67.
- Herrera G., J. D. (2013). Pensar la educación, hacer investigación. Bogotá: Universidad de la Salle. 196 p.
- Cortés Salcedo Amanda (2013) Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 – 2004 en Revista Pedagogía y Saberes. No. 38Cortés Salcedo Amanda. (2014) La subjetivación política como efecto de gobierno. Aspectos teórico-metodológicos a propósito de pensar de otra manera la ciudadanía En: Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez, Pablo Vommaro, compiladores. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos / -- 1ª ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas : Clacso, 2013.
- Cortés Salcedo Amanda (2012) Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿Fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural? Revista Magistro, vol. 6, No.12
- Luna C., M. T. & Gaviria, M. B. (2013). Pluralidad humana en el destierro. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), 475-491.
- Alvarado S. V., Ospina, M. C. y García Muñoz, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10 no. 1 pp. 235-256.
- Alvarado, S. V. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10 no. 1. pp. 235 – 256.
- Cortés Salcedo Amanda. (2011) La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En: Cortés Amanda y Marín Dora, (Comp.), Gubernamentalidad y Educación: Discusiones contemporáneas, IDEP: Bogotá,
- Lozano M. C. y Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9 no. 1. pp. 101-114.
- Alvarado, S. V., Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 336 p.
- Botero Gómez, P.; Ospina Serna, H. F. Alvarado, S. V. y Castillo, J. R. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Homo Sapiens Ediciones. p.231-261.
- Alvarado, S. V. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: Ética, política y ciudadanía. Colombia: Siglo del Hombre Editores. p. 179-205.
- Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: Comunidad, participación y socialización política. Argentina: Espacio Editorial. p. 55-78.
- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 21-55.
- Botero, P.; Alvarado, S. V. y Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 148-201.
- Botero, Torres y Alvarado (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 6, n. 2, pp. 565-611. http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html.
- Alvarado, S. V. y Bustamante. M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 35-56.
- Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 367-389.
- Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (Comp.) (2007). Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE.
- Ospina, C. A. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, p. 1-33.

¿Cómo comunicarse con nosotros?
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La línea de investigación "Educación y Pedagogía", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" escalafonado en Colciencias en categoría A, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?
1. Construir conocimiento crítico y transformador sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.5. Contribuir a las discusiones sobre las pedagogías críticas a nivel mundial y en particular a las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular.

¿Cuál es nuestra visión?
Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber crítico socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia, América Latina y el Caribe.

¿Qué proyectos de investigación hemos realizado?
1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las escuelas normales superiores del Eje Cafetero, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional. 3. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de Participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores y constructoras de Paz, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 4. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 5. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 6. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el 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 noviolencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado por Colciencias. 4. Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales, cofinanciado por Clacso. 5. Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y en la maestría de educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales y Cinde.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?
1. Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo mejía como aporte para un estudio comparado del pensamiento educacional en América Latina (1819-1928). Marifelly Gaitán. Director de tesis: Alejandro Álvarez. 2. Cibercultura: comprensión de las nuevas subjetividades en los jóvenes universitarios de Montería- Tránsitos culturales y educativos. Glenis Bibiana Álvarez. Directora de tesis: Claudia Vélez de la Calle. 3. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 4. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán. Directora de tesis: Rosa Ávila. 5. Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social. Angélica Alejandra Riquelme Arredondo. Directora de tesis: Josefina Quintero. 6. La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Elsa Inés Ramírez Murcia. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 7. La construcción del saber pedagógico en los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Hacia la creación de una Escuela de formación docente en la Universidad Distrital. Hamlet Santiago González. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 8. Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y niñas de transición y básica primaria, apoyada en las TIC's. Liliana María del Valle. Directora de tesis : Luz Stella Mejía. 9. Imágenes y realidades de la cultura. Acercamiento empírico a la habitualidad de niños y jóvenes estudiantes. Ricardo Andrés Pardo. Directora de tesis : Claudia Vélez de la Calle. 10. Construcción de subjetividades en la escuela contemporánea, una mirada crítica alterna a las prácticas disciplinantes en Colombia. Gina Marcela Ordóñez. Director de Tesis : Andrés Klaus Runge-Peña. 11. El discurso pedagógico en Colombia y la formación docente proyecto de tesis doctoral. Carlos Alveiro Morales. Director de Tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 12. Hacia la comprensión de la relación entre las estrategias didácticas que impulsan la investigación en los programas de la Institución Universitaria CESMAG y las condiciones de otredad y subjetividad en sus estudiantes. Maria Eugenia Córdoba. Directora de Tesis: Claudia Vélez de la Calle. 13. Iluminando la zona oscura de los Liceos de Excelencia Académica, sobre el valor que le atribuyen los estudiantes a las prácticas evaluativas en que participan. José Miguel Olave. Directora de Tesis: Claudia Vélez de la Calle. 14. Gestión educativa en contextos de pobreza: insumo articulador para el diseño del currículo de formación docente. Claudia Patricia Uribe. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 15. Análisis de los discursos gubernamentales sobre la paz en Colombia durante el periodo de 1991 a 2014 como lugar biopolítico de producción de subjetividades. El caso de las acciones políticas juveniles

del Congreso de los Pueblos y la Marcha patriótica en el Departamento del Huila. Julio Roberto Jaime. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 16. El consumo de drogas en niños y jóvenes que cursan primaria y secundaria en algunas instituciones educativas de la ciudad de Florencia – Caquetá, y el papel de estas instituciones frente a este tipo de problemática social. Nencer Losada. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 17 "El poder y su relación con las prácticas pedagógicas: una reflexión para el mejoramiento académico" Beatriz Elena Ortiz. Director de tesis: Marco Fidel Chica.

¿Qué tesis doctorales hemos concluido?
1. La institución educativa: un escenario político que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Ofelia Roldán Vargas - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. 2. **Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.** Fernando Peñaranda - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Magna Cum Laude. **3. Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.** Napoleón Murcia - Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Magna Cum Laude**. 4. Proceso de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la inclusión.** Norelly Soto Builes. Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Cum Laude**. 5. Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá.** Elsa María Bocanegra. Director de Tesis: Alberto Martínez-Boom. Calificación: Magna Cum Laude. **6. La formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima.** Héctor Mauricio Rojas - Director de tesis: Carlos Emilio García. Calificación: Aprobada. **7. Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario.** Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación aprobada**. 8. La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX** Francisco Arias Murillo – Director de tesis: Alberto Martínez- Boom. Calificación: Cum Laude**. 9. Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas.** Mariana Camargo - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Aprobada. **10. La Configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.** Rosa Avila - Director de Tesis: Javier Sáenz . Calificación: Summa Cum Laude **11. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.** Tomás Sánchez - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. **12. El campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.** Martha Lucia Salazar - Director de tesis: Alberto Martínez Boom. Calificación: Aprobada**. 13. Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años.** Diva Nelly Mejía - Director de tesis: Felipe César Londoño. Calificación: Aprobada. **14. La pasión de aprender en jóvenes Universitarios.** Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila. Calificación : Magna cum Laude. **15. Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad.** Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación : Aprobada**. 16. Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de tres universidades del Valle de Aburrá.** David Alberto Londoño – Director de tesis: Luz Stella Castañeda. Calificación : Cum Laude. **17. Desarrollo de la competencia científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación.** Blanca Nelly Gallardo. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación: Aprobada. **18. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia.** Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Claudia Vélez de la Calle. Calificación: Aprobada

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes
Alejandro Álvarez (puede recibir tres tesis)
Oferta temática: Políticas del conocimiento en educación y pedagogía
Esta temática quiere aportar a la construcción del Campo Conceptual de la Pedagogía dentro de la línea de educación y pedagogía. Se trata de indagar por la manera como se estructuran, en relaciones de poder y de saber, las políticas del conocimiento en educación y pedagogía. No entendemos acá por políticas lo que emana del Estado, sino lo que constituye las instituciones, los saberes y los sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía.
Los aportes que se han hecho desde el grupo de investigación "Historia de la práctica pedagógica" pueden relacionarse con tres tendencias investigativas surgidas en otras latitudes: la historia del currículo, la historia de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares. Actualmente, estamos interesados en trabajar el concepto de saberes escolares, para avanzar en el diálogo con estas otras tradiciones intelectuales. Dentro de la línea en educación y pedagogía se trabajará en la construcción de los puentes que nos acerquen. Con estas herramientas metodológicas se tendrán elementos para indagar acerca de lo que le está pasando hoy al conocimiento educativo y pedagógico, sus transformaciones y el impacto que esto tiene sobre la cultura contemporánea.
Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Estudios Políticos (Universidad Javeriana), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED - Madrid España). Miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (1989 a la fecha). Profesor invitado en varias universidades del país (U. de Antioquia – U. de Manizales, U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, U de la Salle) y extranjeras (U de Alcalá– España, U. de Buenos Aires, U. Nacional de Costa Rica, U Federal de Santa Catarina-Brasil). Conferencista invitado en eventos nacionales e internacionales de educación. Director del IDEP (1997), Subsecretario de Educación de Bogotá (2004-2005), Vicerrector Universidad Pedagógica Nacional (2007). Entre sus publicaciones: "Formación de nación y educación (2010), "Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?" (2003), "La Cuidad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX" (2000), "... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela" (1995). Líneas de investigación: Historia de los Saberes Escolares - Genealogía de la Educación Popular – Genealogía de las Ciencias Sociales – Historia e la Pedagogía. Consultor Unicef (2010-2011) – Consejo Noruego para refugiados (2006). Correo electrónico : rizoma.alejandro@gmail.com

Marco Fidel Chica Lasso (dos tesis)
Oferta temática: Investigación en la escuela
Antropología pedagógica
Magister en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde – Nova University, Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca – España. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura. Entre sus publicaciones: El mundo de la vida del investigador colombiano en educación

y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: Una mirada fenomenológica" En: España (2011), Modelo pedagógico. Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad" En: Colombia 2010. Correo electrónico: marcofidelchicalasso@hotmail.com

David Alberto Londoño (tres tesis)
Oferta temática: Análisis de narrativas, Análisis del discurso (incluye análisis crítico), Argumentación pragmadialéctica, Escritura académica , Lenguaje verbal y no verbal, Lenguaje y jóvenes, Lingüística textual, Literacidad, cultura escrita y alfabetización, Narrativas , Prácticas docentes y educativas, Pragmática discursiva, Sociolingüística.
Traductor inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia, Especialista en la enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado (Antioquia) e investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del Grupo de Psicología Aplicada y Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado y del grupo de Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Cinde y la Universidad de Manizales. Su línea de trabajo es la comprensión lectora y producción escritural de jóvenes universitarios desde la perspectiva sociocultural. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

Edgar Diego Erazo Caicedo (tres tesis)
Oferta temática: Pedagogías críticas,
Didáctica de las ciencias (naturales y sociales) **y Mediaciones tecnológicas en la educación**
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Profesor Asociado del Departamento de Psicopedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima). Larga experiencia en investigación, docencia y divulgación. Correo electrónico: eddie@ut.edu.co

¿Quiénes somos?
Profesores:
- **Héctor Fabio Ospina,** Doctor en Educación, Nova University-Cinde, Colombia.
- **Claudia Vélez de la Calle**, Doctora en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- **Marco Fidel Chica**, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- **Andrés Klaus Runge-Peña**, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Candidatos a doctores: Elsa Inés Ramírez, Hamlet Santiago González, Camilo Andrés Ramírez y María Isabel Corvalán.

Participantes doctorado: Glenis Bibiana Álvarez, Marifelly Gaitán, Angélica Alejandra Riquelme, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Gina Marcela Ordóñez, María Eugenia Córdoba, Carlos Alveiro Morales, José Miguel Olave, María Piedad Marín, Beatriz Ramírez, Julio Roberto Jaime, Claudia Patricia Uribe, Nencer Losada y Beatriz Elena Ortiz

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?
- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial colombiana.
- Un libro en imprenta.
- Publicación de 38 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?
Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
proyectoumanizales@cinde.org.co
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

En su diseño curricular inicial (2000) el Doctorado propone la línea "Políticas y programas en Juventud y Desarrollo Social", orientada a promover la articulación entre el saber científico y las políticas públicas de juventud mediante la investigación, la reflexión y el debate público, el análisis de experiencias y sistemas de información, el monitoreo y evaluación para el seguimiento de la situación de los jóvenes en la región del Eje Cafetero y el país, así como de las políticas orientadas a ellos y el impacto de programas concebidos en su beneficio. La estrategia específica para lograrlo fue la creación del Observatorio de Juventud del Eje Cafetero y brindar apoyo a la Red de Juventud de Caldas, que cuenta con el aporte de sus 27 municipios.

En esta forma se hacía frente a los diagnósticos regionales y nacionales que constatan problemas críticos de pobreza, exclusión y fuerte afectación por el conflicto armado y sus secuelas. Se puede decir que no existen propiamente políticas de juventud, más allá de formulaciones parciales, como es el caso de la Ley del Joven y planes de desarrollo municipales, que se quedan en el papel. Además existen grandes vacíos de fundamentación teórica, muchas experiencias atomizadas y poca claridad respecto a los mundos juveniles y la forma como los mismos jóvenes entienden y solucionan sus asuntos prioritarios. El enfoque predominante en la atención a los jóvenes ha sido de corte desarrollista, considerando que basta asignar recursos para prevenir los riesgos a los que están sometidos estos actores sociales (drogadicción, pandillismo, embarazo temprano, deserción escolar, VIH…) y/o regular normativamente su inserción en los marcos institucionales (educativos, laborales, familiares). Lentamente se ha entendido su papel protagónico y estratégico en la construcción de proyectos democráticos y participativos de nación.

En los últimos años un cambio curricular se ha concretado en la nueva denominación de la misma: Jóvenes, Culturas y Poderes, cuyos temas centrales son:

a) Ser Joven en Colombia, hoy
b) Discursos e imaginarios acerca de la juventud
c) Las culturas juveniles y sus mundos de vida
d) Culturas atravesadas por relaciones de poder
e) Mediaciones comunicativas en la construcción de subjetividades juveniles

Han surgido una serie de preguntas acerca del sujeto Joven que se está constituyendo en las últimas décadas y la forma como se le aborda por parte de los estudiosos. Las prácticas cotidianas de los mismos jóvenes testimonian procesos de subjetivación a través de los cuales se convierten en agentes socio-culturales que enfrentan el poder desde nuevas formas de acción política y desde la dimensión estética. Sin duda, los interrogantes que asume la línea encauzan la reflexión en otro sentido. Y trazan los grandes temas de debate y reflexión para la línea:

- ¿De qué sujeto estamos hablando?
- ¿Cómo se entiende el ser joven hoy, específicamente en Colombia?
- ¿Qué pertinencia estratégica tienen hoy modelos como el de 'desarrollo', o el enfoque de derechos, o la perspectiva generacional, o los discursos de la sociología de la juventud, para dar cuenta de fenómenos emergentes?
- ¿Cuáles son sus desafíos y prioridades en relación con la vida política en el contexto de conflicto y polarización que vive el país?
- ¿Cómo entender el campo comunicación-cultura y el impacto de las tecnologías y mercados en la vida de los jóvenes?
- ¿Cómo superar el modelo estado-céntrico en el diseño de políticas públicas?
- ¿Cómo incorporar las nuevas sensibilidades y sus formas de construir conocimiento en los espacios de lo público?

Nos interesa comprender los procesos de construcción de hegemonías y las contradicciones propias de los procesos de producción y reproducción cultural, en el cual se mueven y se encuentran las instancias e instituciones (la familia y los medios, la escuela y el mercado, los partidos políticos y el arte, la religión y el trabajo).

Aproximarnos a la relación cada vez más evidente y, en ese sentido más crítica, entre cultura y subjetividad. Específicamente la producción de subjetividades juveniles, sus procesos de creación cultural en marcos de relaciones de poder concretos (locales y globales), y en contextos de horizontes de valor cada vez más diversificados, autónomos y transitorios.

Salir de los modelos de producción académica sobre jóvenes que en los últimos 20 años sufre de aplicación de estereotipos, etiquetas y presupuestos disciplinares para la comprensión de contextos espacio-temporales, en los cuales están circunscritos los procesos culturales de sujetos situados.

La línea busca examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los/las jóvenes tomando como referencias básicas el análisis de trabajos investigativos que exploran trans-disciplinariamente objetos-problema de resonancia significativa en su vida, tomando como enfoque de análisis el planteamiento de agentes socio-culturales. En esta forma contribuye a la generación de conocimiento pertinente para la interacción pública de los jóvenes con su entorno social.

Son nuestros temas de interés:

- Proyectos de vida posible de los jóvenes en Colombia: subjetividades y agenciamientos.
- El asunto metodológico en la investigación sobre condición juvenil: la comparación biográfica y otras opciones.
- La perspectiva estructural-constructivista en el abordaje de la condición juvenil contemporánea.
- La perspectiva epistemológica de cara al racionalismo histórico.
- Juventud étnica y rural.
- Los mundos de vida de niños y jóvenes en las pantallas.
- Las ciberculturas juveniles del siglo XXI.
- Discursos e imaginarios acerca de jóvenes y condición juvenil.
- La comunicación en la cultura: un campo de pensamiento social.
- Estéticas expandidas.

¿Quiénes somos?

Docentes:

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Director de la Línea.
- Patricia Noguera, Doctora en Educación en el Area de Filosofía e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Juan Manuel Castellanos, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Jorge Eliécer Martínez Posada, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Doctor en filosofía en el programa de historia de la subjetividad Universidad de Barcelona – España.
- Egresados: Ligia López, Cristóbal Gómez, Jaime Pineda.
- Participantes: René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez, Juan Pablo Suárez, Jennnette Parada, Ana María Alvarez, José Raúl Ruíz, María Eugenia Pico, Nicolás Aguilar, Samuel Riley, Wilmar Cárdenas, Gretel Espinosa, Carlos Andrés Hurtado. Jhonnatan Curiel Sedeño, Gladys Giraldo.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co
gmunozg2000@yahoo.es

LINEA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

La Línea invita a que se integren investigadores interesados en los temas de niñez, juventud y políticas públicas. La línea tiene dos propósitos. De un lado, reflexionar sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas. Y, de otra parte, analizar el impacto que estas políticas tienen en el desarrollo humano de la niñez y juventud y en los procesos de desarrollo, tanto en Colombia, como a nivel internacional.

La línea profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: Estado, mercado, sujeto, elección individual, elección colectiva, las formas de intervención pública, los modelos de desarrollo, la políticas públicas, la ciudadanía y los derechos. Estas categorías tienen como eje articulador la niñez -entendida como la primera infancia, la infancia y la adolescencia- y la juventud.

Alrededor de estas categorías, la Línea trabaja en varios bloques. Un bloque se ocupa de lo teórico reflexionando en los fundamentos de la teoría social que tienen que ver las políticas públicas y en las actuales tendencias en el pensamiento social y en la política pública. Otro bloque analiza los fundamentos epistemológicos y las metodologías para el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración de investigaciones concretas en las que participan sus miembros o invitados especiales. Un tercer bloque trabaja en el análisis del contexto local, regional, nacional, latinoaméricano 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 evaluativos desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Acerca de cómo viven los niños y las niñas la política de bilingüismo en ejecución en Colombia
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia.
- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales.
- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud.
- Implementación del Plan nacional de bilingüismo en Colombia como política Educativa. Realización de un estudio de las voces de los niños y las niñas en la etapa escolar.
- Representación Política del niño.
- La Niñez en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad
- Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia
- Efectos de la educación de las madres en la educación temprana y en la permanencia escolar de los niños: un análisis multinivel para Colombia 2003-2013

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales. Y existe un plan de publicaciones en curso así como de organización y participación en eventos relacionados con los temas de reflexión y producción de la Línea.

Igualmente cuenta con relaciones con otros grupos y redes a nivel nacional e internacional.

Algunas publicaciones:

- Acosta, A. & Gutiérrez, I. (2014). El devenir de la Representación Política de los niños y las niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1), 91-102.
- Acosta, A. (2013). Algunos desafíos que las políticas de infancia en curso presentan a las políticas sociales. En Aguilar, X. (et al...) (Comp.), En_clave Inter 2012. Procesos, contextos y resultados del trabajo interdisciplinario, (pp. 59-76). Montevideo-Uruguay: Espacio Interdisciplinario Universidad de la Republica de Uruguay.
- Acosta A., A. & Mieles, M. D. (enero-junio 2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(2), 205-217.
- Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.
- Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: Colombia Children, Youth an Enviroments 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child an Youth Participation. 2007.
- Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. *v.* 1. 111 p.
- Roth D., A. N (2014). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora. 296 p.
- Ministerio de la Protección Social, Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia. (2009). Colombia: niñas, niños y adolescentes felices y con igualdad de oportunidades. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, UNFPA. 75 p.
- Vargas, J. E. & Carbonari, F. (2009). A Bridge to Peace through Citizenship Building: Guaranteeing Health and Education Rights in Colombia. En Gacitúa-Marió, E., Norton, A. & Georgieva, S. V. (Eds.). Building equality and opportunity through social guarantees: new approaches to public policy and the realization of rights (pp. 231-258). Washington: The World Bank.
- Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, *v.*3 *fasc.*2 p. 17 - 50, 2005.
- Castillo, M., Castro, G. & González, O. A. (2011). Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9(2), 573-588.
- Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" Etica, Economía Y Políticas Sociales. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.
- Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.
- Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" Mitos Y Realidades de la Globalización. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.
- Jorge Iván González Borrero. *Las Ciudades y la Trampa de Pobreza*, en HERMELIN Michel., ECHEVERRI Alejandro., GIRALDO Jorge., ed. *Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad*, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.
- Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", *Economía Colombiana*, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.
- Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en DENG Kent., ed. *Globalization - Today, Tomorrow*, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". Economía Colombiana. Revista de la Contraloría General de la República. Ed. Contraloría General de la República, *v.* 328. 34 - 42, 2009.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis dese un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.
- Ligia Galvis Ortíz, "Niñas, Niños Y Adolescentes. Titulares Activos de Derechos". Editorial Aurora. 130 p.
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. (Comp.), Pensar la infancia desde América Latina. Un esrado de la cuestión, (pp. 133-158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Salazar, M., Botero G., P. & Torres, M. L. (noviembre, 2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: sociedad civil-estado, Cali, Colombia, T.2 noviembre 1-7, 2009 (pp. 27-36). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Salazar, M. & Pico Merchán, M. E. (2009). Calidad de vida y comportamientos de riesgo en niños(as) trabajadores(as) y familias: el contexto de la comuna San José, Manizales. Revista Hacia la promoción de la salud, 14(2), 93-111.

Miembros de la Línea: Jorge Enrique Vargas (Director de la Línea), Myriam Salazar y Maribel Castillo, como profesores responsables; Beatriz Peralta, Jesús Ortega, Giovanni Jiménez, María Dilia Nieves, Claudia Córdoba, Marleny Cardona, Karin Garzón como egresados; y, Heublyn Castro, Liliana Avila, Ernesto Durán, Ingrit Gutiérrez, Jairo Zuluaga, Liliana Gallego, Margarita Cano, Eduardo Lozano, Liliana Quintero, Diana Cecilia Navarrete, Nisme Pineda, Alvaro Montoya, Germán Darío Hembuz, Luz Marina García, Francy Yamile Tatar, Oscar Henao, Antonio Posada, como participantes.

Contacto:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Directora:

Adriana Ángel Botero, PhD en Estudios de la Comunicación, Ohio University, USA

Descripción de la línea:

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Comunicación y Lenguaje" surge con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los profesionales vinculados al Doctorado puedan pensar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.
Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación organizacional, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor compresión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con: los lenguajes orales, orales secundarios, escriturales o digitales; las narrativas de distintos grupos culturales; las retóricas políticas, científicas y mediáticas; las interacciones dialógicas entre actores sociales; las dimensiones comunicativas de grupos, comunidades o diadas; la influencia de los medios de comunicación; la relación comunicación y estética; entre muchos otros problemas que tradicionalmente se han estudiado con base en la tradición de la comunicación.

Publicaciones:

Artículos Publicados en Revistas Científicas:

- Ángel, A., & Babrow, A. (2012). Social construction of health risk: Rhetorical elements in Colombian and U.S. news coverage of coca eradication. Communication and Social Change.
- Ángel Botero, Adriana. (2012). Significados de la política y el poder simbólico de los medios de comunicación. *Escribanía, 15*, 11-32.
- Ángel Botero, Adriana & Obregón, Rafael. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social. *Signo y Pensamiento, 58*, 190-205.
- Ángel Botero, A. (2011). El poder de los medios y las audiencias: Una aproximación desde la economía política de la comunicación. *Filo de Palabra, 10*, 8-16.
- Ángel Botero, Adriana. (2008). Análisis de retóricas políticas y periodísticas a raíz de las elecciones presidenciales colombianas de 2006. *Signo y Pensamiento, 53*, 194-201.
- Ángel Botero, Adriana. (2007). Radio y Comunicación Educativa. *Miradas, 5*, 52-69.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). Consumo de televisión en el Eje Cafetero Colombiano. *Proyecciones, 9*, 69-86.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). El libro y la televisión: razones para no caer en dualismos. *Escribanía, 16*, 33-39.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). ¿Crítica? ni marxismo viejo, ni pluralismo posmoderno. *Miradas, 4*, 45-52.
- Ángel Botero, Adriana. (204). Deficiencias del Modelo Comunitario: ¿Responsabilidad de los medios o de la comunidad? *Escribanía, 13*, 51-63.
- Ángel Botero, Adriana. (2003). Ética y estética en la Divina Comedia. Cielos, terrazas e infiernos de la filosofía tomista. *Phoenix, 7*, 10-15.

Capítulo de Libro:

Obregón, Rafael & Ángel Botero, Adriana. (2011). Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? Reflexiones e implicaciones. En: Pereira, José Miguel & Cadavid, Amparo (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Universidad Minuto de Dios – Unesco.

Manual de Curso:

Ángel Botero, Adriana. (2011). *Modelos para comprender la comunicación*. Manizales: Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales.

Contacto:

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA: PRÁCTICAS Y PROCESOS COMUNICATIVOS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

Integrantes de la línea: Adriana Ángel Botero, Ph. D. en Communication Studies, Ohio University, USA y profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Carlos Fernando Alvarado, Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia, profesor asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Diego Ocampo, Estudiante Doctorado en Comunicación, Universidad de La Plata, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Richard Millán, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Diana Milena Reyes, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Kevin Toro, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Juana Ramírez Castro, miembro del Grupo de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad de Manizales.

Introducción: En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales, el Ceanj y el Grupo de Investigaciones de la Comunicación surge la línea de investigación "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los académicos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y, especialmente aquellos vinculados al Doctorado y al Grupo de Investigaciones de la Comunicación puedan abordar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.

Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación grupal, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor compresión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con las prácticas y procesos de comunicación de niños y jóvenes en los ámbitos de la comunicación interpersonal, mediática e interpersonal. De esta manera, se propone la creación de una línea que, sin ser ecléctica, sí permita el estudio de diversos fenómenos relacionados con la niñez y la juventud a partir de diferentes enfoques de la comunicación. Así mismo, la concepción de la línea acoge propuestas interdisciplinarias que complementen el abordaje comunicativo con base en otras ciencias sociales como la sociología, antropología, filosofía, psicología, entre otras.

Contar con una línea de investigación en comunicación dirigida especialmente a explorar las dinámicas de la comunicación en niños y adolescentes en Latinoamérica, es de suma importancia en la actualidad y más aún, si las investigaciones que se realicen se publicarán en la revista Niñez y Juventud, la cual reúne artículos científicos de áreas como la antropología, sociología, pedagogía, lingüística, entre otras; y que con los aportes de los estudios en comunicación podrá aportar explicaciones a fenómenos sociales que protagonizan niños y jóvenes y los cuales tienen características específicas.

Objetivos: Reflexionar, conocer y explicar las prácticas en el campo de la comunicación en la niñez y la juventud en Colombia, América Latina y el mundo. · Comprender, explicar y problematizar las prácticas y fenómenos emergentes en la comunicación que se dan en niños y jóvenes en Colombia y en América Latina. · Generar nuevo conocimiento en el campo de la comunicación y las ciencias sociales pertinente al contexto Latinoamericano.

Ubicación en el mapa cognoscitivo El objetivo de la presente sección es el de ubicar conceptualmente la Línea "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" a partir de la breve definición de las categorías que en ella se inscriben. Así mismo, se presentan algunos lineamientos básicos de pertinencia social y de orientación metodológica.

Identidad conceptual de la línea con la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas De acuerdo con los principios institucionales, la Universidad de Manizales tiene, entre sus diversas responsabilidades:

"formar de manera interdisciplinaria ciudadanos comprometidos con su entorno en una cultura de humanismo y ciencia, con capacidad de continuar autónomamente con su proceso de formación y contribuir a la construcción de tejido social, para la Universidad y la persona humana" (PEI, 2010).

La Línea se asume en esta filosofía humanista que asume la Universidad de Manizales y es, por tanto, coherente con la concepción de organización, ser humano y desarrollo humano que la Universidad define. En este sentido, la Línea se inscribe y es coherente con el Subprograma de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en cuyo centro se encuentra el Desarrollo Humano entendido como eje vital del desarrollo social centrado en mejorar la calidad de vida –en términos cuantitativos y cualitativos– de las personas a partir del incremento de las capacidades, necesidad y oportunidades de esas personas.

En términos de las categorías y horizontes que conforman el Subprograma de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, la Línea "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" aborda directamente categorías como "narrativas y discursos", "niñez, juventud y familia", "vulnerabilidad, violencias y acción colectiva" y "diversidad". Estas categorías serán abordadas a partir de horizontes como "comunicación y lenguaje", "cultura" y "subjetividades e identidades".

Con relación al Grupo de Investigaciones de la Comunicación, la Línea se articula con las líneas ya existentes de la siguiente manera: Con la línea de "Lenguajes y Narrativas" se comparte el interés por el estudio del lenguaje, pero con relación específica a las infancias y a las juventudes. Con relación a la línea de "Comunicación y Estructuras Sociales" se enfatiza en fenómenos también relacionados con el contexto de producción y consumo comunicacional pero centrado en el análisis de las infancias y las juventudes.

Identidad conceptual de la línea La comunicación se entiende en un sentido amplio, esto es, como práctica y proceso de coconstrucción de significado que permite a los individuos aspectos tan diversos como la expresión, la negociación de sentidos, el establecimiento de conductas, la persuasión y la construcción de la realidad, entre otros. Se restringen perspectivas limitadas y reduccionistas de la comunicación que la definen como transmisión de información o como efecto informativo. En este sentido, se acogen enfoques más construccionistas de la comunicación como las propuestas a partir de la tradición de los Estudios Culturales ingleses y la tradición hermenéutica. A continuación se describen en

detalle ambas tradiciones con el fin de justificar en lugar que en ellas ocupa la comunicación1.

Para ambos enfoques es determinante la idea, tomada del postestructuralismo, según la cual lo leído no es igual a lo escrito. Basados en ella, por ejemplo, los investigadores de los estudios culturales indicaron que las lecturas que las audiencias hacen de los mensajes de los medios de comunicación son siempre diferentes y que dependen de los contextos en los cuales dichas audiencias se inscriben. David Morley (1997), por ejemplo, concluyó que el magazine Nationwide se decodifica de manera diferente según el género, las preferencias individuales y las conductas asumidas mientras se ve televisión.

Basado en los planteamientos de Stuart Hall (1999), Morley clasifica las lecturas en tres tipos: preferentes, negociadas y oposicionales. Las primeras se dan cuando la audiencia asume "plenamente el sentido que le ofrece el marco interpretativo que el mensaje mismo propone y prefiere (Morley, 1990, p. 130); en el caso de las lecturas negociadas las audiencias hacen propio el sentido codificado pero lo relacionan con su propio contexto; y en las oposicionales, por su parte, los sujetos rechazan plenamente el sentido propuesto por los productores del mensaje.

Esta clasificación supone que las audiencias son siempre activas, es decir, que su tarea no se limita a decodificar, de forma pasiva, los mensajes ofrecidos por los emisores, sino que, por el contrario, pueden siempre oponerse y negociar los significados propuestos. Algunos como Curran (1998) autores han exagerado el planteamiento asegurando que existe una clase de democracia semiótica según la cual las audiencias tienen el poder de decidir la manera como decodifican un mensaje. Otros han alertado los peligros de este modelo explicando que existe una clausura interpretativa que configura una polisemia estructurada, lo cual implica que el lector puede ser activo y proponer significaciones alternativas pero en un marco finito de posibilidades inscritas en el mensaje.

Una perspectiva hermenéutica o co-construccionistas se basan en una concepción epistemológica distinta a la de los estudios culturales y radicalmente diferente a la de las teorías clásicas de la comunicación. El cambio de época y la crisis de las ciencias naturales y sociales inciden en la manera como los estudios culturales y la hermenéutica piensan la comunicación. A continuación se mencionan algunas de sus características.

Con la llamada crisis de la Modernidad también entran en crisis las definiciones tradicionales de verdad y de lenguaje. Diversos autores en diversos campos advierten que los estados del mundo o "los hechos en sí mismos" no pueden conocerse, referirse y abordarse si no es a través del lenguaje y este lenguaje es, fundamentalmente, una construcción social relativa a grupos, por lo que deja de ser, entonces, una especie de herramienta que funciona como espejo imparcial. Los hechos o los estados del mundo no son independientes del lenguaje que los califica como falsos o verdaderos, sino que están "constituidos" por el lenguaje mismo. Si las definiciones cambian, la idea de verdad como correspondencia entre hechos y descripciones, también se transforma. Ya son frecuentes las críticas a la "creencia" en una verdad absoluta. Autores como Serna (2004) facilitan la comprensión de esta idea: "Si el mundo para nosotros es un mundo construido, y en particular, un mundo apalabrado, lo real para nosotros no sólo sería mediado, sino además constituido por nuestra red de significados y sentidos" (p. 69). Tomás Ibáñez explica que no se trata de negar la realidad, pero sí de mirar de manera crítica el realismo ontológico y el realismo epistemológico2: La realidad "es y existe", eso no se pone en duda; pero sus propiedades, estructuras y características, es decir, su modo de ser, es construido por los sujetos y relativo a éstos en cuanto grupos culturales.

Dos consecuencias se desprenden de estas ideas. En primer lugar, el estatus y la definición del lenguaje (y, por tanto, de la comunicación) cambian en la medida en que éste deja de pensarse como simple herramienta para re-presentar los hechos puros o los estados del mundo; y, en segundo lugar, la veracidad de las descripciones no depende de su correspondencia con el mundo, sino del lenguaje y del tipo de construcción discursiva que se haga, es decir, está supeditada a la retórica. Así, de la metáfora de los discursos como espejos de la realidad, se pasa a concebir el lenguaje como constructor de la misma. Se da el llamado giro lingüístico (Serna, 2004) y no sólo hay un interés renovado por estudiar el lenguaje desde otras fuentes teóricas, sino que también éste pasa a pensarse con relación a los efectos performativos que pueda tener sobre el entorno.

Sobre las nuevas fuentes teóricas, es necesario decir que el lenguaje ha dejado de ser estudiado desde el enfoque estructural y se ha abordado desde la perspectiva postestructural. Ello ha centrado la atención de los investigadores en varios puntos: en el estudio de los referentes y no sólo de los significantes y los significados; en el análisis de los contextos de los actos discursivos y no sólo de las gramáticas; y en la exploración de los contenidos y no sólo de la sintaxis. Pero uno de los factores más importantes es la reivindicación del sujeto que, si antes se tenía en cuenta, era solamente para afirmar que éste estaba "sujeto" a una estructura que determinaba sus comportamientos. Con el giro lingüístico y a partir de estas nuevas concepciones, los investigadores no sólo examinan los contenidos y las formas de los discursos, sino también las personas que los producen en los contextos en que lo hacen.

Estas influencias epistemológicas y postestructurales inciden en el papel activo que comienza a ser otorgado al lenguaje. Un claro ejemplo de ello lo constituyen autores como Austin, Searle y Potter quienes afirman, más allá de sus diferencias, que el lenguaje tiene una enorme capacidad performativa por lo que produce efectos y reporta consecuencias en los pensamientos, los sentimientos y las acciones.

De esta manera, en la actualidad el lenguaje es pensado a partir de la metáfora de la construcción que, a su vez, funciona en dos niveles cuando se aplica a las descripciones: "el primero es la idea de que las descripciones y los relatos construyen el mundo, o por lo menos versiones del mundo. El segundo es la idea que estos mismos relatos y descripciones están construidos. Aquí, construcción sugiere la posibilidad de montaje, fabricación…" Ello lleva a concebir que: "el mundo no está de antemano categorizado por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos veamos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él" (Potter, 1998, p. 130).

Si el lenguaje, más que reflejar de manera objetiva e imparcial los estados del mundo, los constituye, entonces el papel del lenguaje es central en las descripciones del mundo porque las construcciones discursivas comunican una particular (no individual) visión de mundo. Desde este punto de vista, además, la verdad no es un asunto de confrontación con los hechos, sino que el problema se desplaza, más bien, hacia la credibilidad de los sujetos en los discursos. Se trata, por lo tanto, de un asunto de retóricas en competencia (Perelman, 1997).

Al centrar el problema de la verdad en el mismo lenguaje, el interés se desplaza hacia las estrategias a las que recurre el hablante para lograr la credibilidad de lo que dice por parte del receptor y para mostrar una visión de mundo coherente, sólida y consistente. A estos aspectos se refiere, en términos generales, el concepto de retórica el cual, a su vez, está basado en las conclusiones a las que han llegado los Estudios Sociales de la Ciencia (Woolgar, 1991), al verla como un mecanismo al que recurren los científicos para presentar sus discursos como factuales y como representaciones objetivas e imparciales de los hechos.

Como puede verse la transformación epistemológica trae consigo profundos cuestionamientos a las concepciones clásicas de la verdad, el lenguaje y la comunicación. Con base en estos planteamientos es imposible seguir pensando la comunicación como la posibilidad que tienen los emisores de "vaciar" información en los receptores. La comunicación, entonces, no puede seguir sustentándose en un modelo lineal, ni tampoco se puede seguir pensando lo mismo sobre los sujetos que la hacen posible. La concepción coconstruccionista, en cambio, asume que los participantes en el proceso comunicativo son sujetos y, por lo tanto, seres (y no máquinas) de emotividad y racionalidad que tratan de poner significados en común con la mediación de su subjetividad. La subjetividad, en este sentido, se convierte en una categoría fundamental para comprender la comunicación como proceso social.

Con este nuevo modelo, la emisión, los mensajes y la recepción dejan de verse como tres procesos consecutivos y clausurados, pues se considera que el emisor es siempre receptor y el receptor es siempre y al mismo tiempo emisor; esto hace que se denomine al primero como instancia emisión/recepción y al segundo como instancia recepción/emisión. Otro cambio significativo se da en la concepción de mensaje, pues éste deja de ser un producto terminado, elaborado por el emisor y leído por el receptor y se convierte en un constructo de sentido generado y construido por las instancias emisión/recepción y recepción/emisión.

Es importante mencionar que el mensaje no es un producto terminado debido al papel fundamental que juegan los procesos de interpretación realizados por la instancia recepción/emisión en el momento de la lectura. La interpretación realizada por el lector hace que éste nunca reciba lo mismo que el emisor le envía y que el isomorfismo sea prácticamente una utopía.

Hay, entonces, una enorme diferencia entre las posturas clásicas y la hermenéutica, pues según las primeras "los lectores simplemente reordenan un discurso que es anterior a ellos. La estructura profunda de la narración está determinada, las consecuencias preprogramadas, y la autoridad del autor se limita a las transformaciones mediante las cuales la estructura profunda se manifiesta y se alcanzan las consecuencias (…). Sólo cuando el centro de atención ha cambiado de los escritores a los lectores, la autoría ya no es tan posible. Los lectores pueden ser los autores de sus propias lecturas; pero los autores no pueden ser autores de sus propios textos" (Billig, 1998, p. 345).

El lector pasa a ser autor porque, a partir de su propia interpretación, transforma lo que lee. Dada esta situación, el autor no tiene más remedio que tratar de hacerse entender, clausurar en alguna medida las polisemias y ayudar a que su lector lea de la manera premeditada. Sin embargo, el lector nunca realizará este tipo de lectura transparente e ideal, y no por incompetencias o bajos capitales culturales, sino porque, como explica Julián Serna (2004) la palabra, en sí misma, es vagabunda y provoca avalanchas, atracos y resonancias semánticas.

En lo que confiere específicamente a la comunicación en la niñez y juventud de la sociedad, se ha podido determinar a través de un análisis de varios meta-estudios e investigaciones, que los estudios han estado centrados en el lenguaje que practican tanto niños como adolescentes al momento de relacionarse y recientemente, en la nueva manera de comunicarse que esta población ha adherido a su cotidianidad con la constante interacción que mantienen a través de internet.

Se encuentran varias investigaciones (Lum, Powell & Timss, 2015) sobre los efectos que sufren los niños maltratados física y psicológicamente en el desarrollo de su lenguaje en comparación con niños que no sufrieron ese tipo de maltratos. Todos los estudios, aunque señalan diferentes efectos, coinciden en su totalidad en que el maltrato sí es causa de atraso en el aprendizaje del lenguaje.

Otro tipo de investigaciones buscan explicar las diferencias en el uso del lenguaje en niños de diferente género. En términos generales, los estudiosos del tema encuentran que las niñas son más locuaces y utilizan un lenguaje más afiliativo que los niños, pero que estos últimos son más enérgicos al hablar (Campbell & Tara, 2005). En este tema, se pudo establecer que aún faltan grandes investigaciones que tengan en cuenta otras variables como el estrato socioeconómico, nivel de educación, conformación familiar y otros aspectos que permitan explicar cómo los niños y adolescentes tienen esas características al expresarse. Con esas explicaciones y apoyándose en otras áreas de estudio, se podrían plantear métodos de trabajo para mejor el uso del lenguaje en la población que realmente lo necesite.

En otro punto, las comunicaciones generadas para crear o mantener estereotipos sociales también han suscitado el interés de los investigadores en los últimos años. Se analizó un meta-estudio compuesto por 77 estudios en donde se indagó sobre las repercusiones o efectos que tiene para las adolescentes exponerse a imágenes que representan el ideal de cuerpo de una mujer (Shelly, Hyde & Shibley, 2008). Aunque todas las investigaciones señalaron que estas comunicaciones sí tiene efectos en cuanto a la imagen corporal de las mujeres, principalmente adolescentes, es claro que no se ha investigado sobre cómo han sido las mismas jóvenes quienes han expandido esos estereotipos a través de sus publicaciones en algunos medios de comunicación. Esto, por ejemplo, aumenta la necesidad de centrar algunas investigaciones donde se tomen como muestra adolescentes y se indague sobre cómo sus formas de comunicación verbal y no verbal mantienen la importancia para la mayoría de ellas de seguir estándares sociales creados no solamente por las marcas sino por ellas mismas.

En materia de comunicación online los estudios reiteran que las nuevas formas de expresión de los niños y adolescentes en las redes sociales le permiten a esta población manifestar pensamientos y sentimientos mediante el uso de íconos, emoticones y otras formas de expresión (Valkenburg & Peter 2007) respaldados por (Livingstone, 2012). Debido a la rapidez de crecimiento de estas nuevas formas de comunicación, se encuentra que aún son pocas las investigaciones realizadas al respecto, así, como también son pobres las indagaciones en temas como la eficacia de trabajar en proyectos académicos a través de una comunicación online en comparación con la comunicación cara a cara. Este punto es importante, puesto que niños y adolescentes, al crecer inmersos en el uso de internet, están acogiendo nuevas maneras de trabajar para

llegar a consensos, reemplazando las reuniones personales por video-llamadas o chats en grupo.
En materia de comunicación y familia se encuentran estudios relacionados con temas tan diversos como los efectos de la comunicación intrafamiliar en el desarrollo de la identidad de los adolescentes (Gómez, 2008), las percepciones de los niños y jóvenes en cuanto a la comunicación que mantienen con sus padres Gosselt, Jong & Hoof, 2012), la reacción de los niños y jóvenes al enfrentarse a contenidos comunicativos denominados como no aptos para su edad (Jordy, Men & Joris, 2012), las prácticas de comunicación online relacionadas con bienestar (Valkenburg & Peter, 2007). Las principales conclusiones de estudios como estos tienen que ver con el papel central que juegan las madres en los núcleos familiares quienes tienen una relación de comunicación más fluida y constante con sus hijos. Es claro que aún faltan investigaciones para profundizar esta relación entre familia y comunicación.

Pertinencia social
La línea propenderá por cuatro fines: lograr legitimidad social, generar conocimiento socialmente útil, responder a necesidades institucionales y fomentar el desarrollo integral de sus integrantes.
La legitimidad tiene que ver con el desarrollo de investigaciones que tengan pertinencia social, es decir que contribuyan con a la sociedad colombiana y latinoamericana. Generar conocimiento socialmente útil es una consecuencia de responder a las necesidades de legitimidad social: dado que la Universidad y los estudiantes están invirtiendo recursos para lograr nuevo conocimiento, este debe ser útil para la sociedad, para los estudiantes, para los investigadores y para la misma Universidad. Por ello un criterio central será hacer divulgación de los resultados obtenidos para que muchos se puedan beneficiar de este conocimiento.
Las necesidades institucionales se refieren a la importancia de contar con propuestas que permitan fortalecer los grupos de investigación de la Universidad y el subprograma de investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. El desarrollo integral se sustenta en la intencionalidad de la Línea de enriquecer, en la medida de lo posible, a todos aquellos agentes que en ella participen.

Orientación metodológica
La Línea "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" no restringe su orientación metodológica a alguna metodología específica. Partiendo del presupuesto según el cual la construcción del problema y la formulación de las preguntas de investigación determinan las metodologías de estudio –y no de manera contraria-, se acogen diversas perspectivas metodológicas de corte positivista, interpretativo o crítico. De la misma manera, se invitará a los miembros de la Línea a emplear metodologías tanto cualitativas como cuantitativas y mixtas en sus diseños metodológicos.

Cuestión Central de la Línea
La Línea busca comprender la naturaleza, alcances, consecuencias y características de diversos procesos y prácticas comunicativas que tienen en distintas poblaciones de niños y jóvenes establecidas según género, edad, escolaridad, identidades, subjetividad, escolaridad, geografía, consumos mediáticos, entre muchos otros aspectos. La línea se ocupa de explorar la manera como estos grupos poblacionales especiales hacen parte de o llevan a cabo prácticas comunicativas de naturaleza mediática, grupal, social o interpersonal.

Ejes de la línea
A continuación se describen los tres posibles focos o ejes centrales de la Línea:

Procesos y Prácticas de Comunicación Mediática en Niños y Jóvenes
Un primer eje de investigación comprende el estudio de los procesos mediáticos de comunicación en los que se involucran niños y jóvenes. Estos procesos mediáticos incluyen comunicación a través de radio, prensa, televisión, video, redes sociales y cualquier otro tipo de comunicación soportada en las tecnologías de la información.

Procesos y Prácticas de Comunicación Grupal en Niños y Jóvenes
Este segundo eje comprende el estudio de los procesos grupales de comunicación de los que hacen parte niños y jóvenes bien sea como poblaciones foco o como miembros de una estrategia de comunicación para el cambio social. También se incluyen acá estudios de niños y jóvenes como miembros de grupos tales como subculturas, movimientos sociales, movimientos o partidos políticos, grupos de interés, entre otros tipos de grupos.

Procesos y Prácticas de Comunicación Interpersonal en Niños y Jóvenes
Este tercer eje comprende el estudio de prácticas de comunicación interpersonal entre niños y jóvenes con ellos mismos o con su entorno. Este entorno incluye a sus padres, hermanos, otros familiares, amigos, maestros, compañeros de escuela, vecinos, entre otros.

Estructura y Organización de la Línea
La Línea "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" nace en el Grupo de Investigaciones de la Comunicación y se articula al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ofrecido en convenio por el Ceanj y la Universidad de Manizales. Se inscribe, por tanto, al subprograma de investigaciones y posgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. La producción que se haga en la Línea pertenecerá al Grupo de Investigaciones de la Comunicación y al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Todos los aspectos administrativos de la Línea estarán a cargo del líder del Grupo de Investigaciones de la Comunicación. Carlos Fernando Alvarado y Adriana Ángel serán el puente entre ambas instancias y serán los responsables de asesoría de tesis y participación en los encuentros del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y de la futura maestría en Comunicación.

Plan de Acción.

Corto plazo. Entre las metas a corto plazo se destacan:
Investigación:
- Realizar durante el año 2016 por lo menos dos investigaciones adscritas a la Línea.
- Continuar la vinculación a redes internacionales de investigación y colaboración científica.
- Fortalecer competencias investigativas de los integrantes de línea (profesores y estudiantes), entre otras formas a través de seminarios de actualización en investigación ofrecidos por la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Manizales.

Difusión: Producir durante el año 2016 por lo menos dos artículos en revistas indexadas y dos ponencias.
Formación:
- Vinculación de al menos un doctor más que investiguen en el área.
- Culminación de estudios doctorales de uno de sus integrantes.
- Invitar a estudiantes de pregrado y posgrado a participar en la Línea.

Mediano plazo. Entre las metas a mediano plazo se destacan:
Investigación:
- Proponer, de manera constante, proyectos de investigación adscritos a la Línea que puedan ser financiados por Colciencias, la Universidad de Manizales y otras entidades.
- Consolidar la relación con las redes internacionales y la firma de convenios nacionales e internacionales para promover la proyección social.

Difusión:
Contar con producción frecuente de artículos en revistas indexadas y apropiación social del conocimiento.
Formación:
- Vincular estudiantes de pregrado y posgrado a la Línea.
- Orientar seminarios relacionados con la Línea en el doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, así como en la futura maestría en Comunicación.

Largo plazo. Entre las metas a largo plazo se destacan las siguientes:
Investigación:
- Realizar investigaciones conjuntas con otros países latinoamericanos.

Difusión:
- Formular convenios para la proyección social con organizaciones, universidades e investigadores internacionales.

Formación:
- Impactar la realidad colombiana ofreciendo al medio soluciones a los problemas del campo de conocimiento.

Bibliografía

Billig, M. (1998). De los códigos a las emisiones: Estudios culturales, discurso y psicología. En Ferguson, M. & Golding, P. (Eds). *Economía política y estudios culturales.* Barcelona: Bosh.
Curran, J. (1998). El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación: una revaluación. En: Curran, J., Morley, D. & Walkerdine, V. *Estudios culturales y comunicación.* Barcelona: Paidos.
Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10, 105-122.
Gosselt, J., Jong, M. & Hoof, V. (2012). *Effects of Media Ratings on Children and Adolescents: A Litmus Test of the Forbidden Fruit Effec.* University of Twente. Netherlands.
Hall, S. (1999). Encoding/decoding. En Morris, P. & Thorham, S. *Media studies.* Edinburgh University Press.
Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes: realidad, verdad, política.* Barcelona: Gedisa.
Jancovich, M. & Morley, D. (1997). Los estudios sobre Nationwide. En Barker, M. & Beezer, A. (Eds). *Introducción a los Estudios Culturales.* Barcelona: Bosch.
Jordy, G., Men, J. & Joris, V. (2012). *Effects of Media Ratings on Children and Adolescents: A Litmus Test of the Forbidden Fruit Effect.* University of Twente. Netherlands.
Livingstone, S. (2012). Aprovechando oportunidades arriesgadas en la creación de contenido joven. *Comunicação, Mídia e Consumo, 9, 91-119.*
Lum, J., Powell, M., Timms, L. & Snow, P. (2015). A meta-analysis of cross sectional studies investigating language in maltreated children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58, 961–976.*
Morley, D. (1990). *Televisión, audiencias y Estudios culturales.* Barcelona: Paidos. Barcelona.
Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación.* Bogotá, D. C.: Norma.
Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social.* Barcelona: Paidos.
Serna, J. (2004). *Filosofía, literatura y giro lingüístico.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Siglo del Hombre Editores.
Shelly, G., Hyde, M. & Shibley, J. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin, 134, 460-476.*
Valkenburg, P. & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of ComputerMediated Communication, 12, 1169–1182.*
Woolgar, S. (1991). *Ciencia: Abriendo la caja negra.* Barcelona: Anthropos.

Información para ofrecer la línea:
Breve descripción: En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales, el Ceanj y el Grupo de Investigaciones de la Comunicación surge la línea de investigación "Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud" con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los académicos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y, especialmente aquellos vinculados al Doctorado y al Grupo de Investigaciones de la Comunicación puedan abordar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.
Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación grupal, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo generar nuevo conocimiento sobre las dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con las prácticas y procesos de comunicación de niños y jóvenes en los ámbitos de la comunicación interpersonal, mediática e interpersonal.
Profesores tutores Carlos Fernando Alvarado Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Temas que trabaja: Relaciones entre estética, lenguaje y técnica. En el campo de la comunicación explora el caso concreto del cine. Ofrece la posibilidad de estudiar fenómenos comunicativos desde el territorio estético a partir de categorías como: imagen, cuerpo, objetos y territorios. Adriana Ángel Botero Ph.D. en Communication Studies de Ohio University (Estados Unidos) Profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Temas que trabaja: Retórica mediática y representaciones juveniles

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Educadora de Educadores

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES),el 22de Agosto de 2001 con código110563703031110011110 1.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

-Niñez.
-Educación.
-Desarrollo Comunitario.
-Socialización y Desarrollo Humano.
con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

*** Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.**
*** 5 fotos tamaño 3 x 4.**
*** Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.**
*** Certificación Laboral.**
*** Referencia Personal.**

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

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE FAMILIA Y DESARROLLO
VII COHORTE
2016-2017

PRESENTACIÓN

La complejidad de los cambios que la familia presenta, conlleva importantes retos de investigación encaminados a una mayor comprensión de su situación actual, sus cambios y perspectivas, así como de su papel en los procesos de desarrollo y, la generación de nuevos criterios para la formulación, diseño e implementación de políticas, programas y proyectos orientados a mejorar las condiciones y calidad de vida.

El programa busca consolidar la investigación sobre familia en la región Eje Cafetero y el país a través de la formación de investigadores en las líneas: 1. Familia y movilidad humana. 2. Familia, género y sexualidad. 3. Historia de la familia. 4. Procesos familiares.

CONVENIO DOBLE TITULACIÓN

Con la Université Paris-Est Créteil Val De Marne –Upec-. Master Sciences Humaines Et Sociales, Mention: Education Travail Et Formation.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Recibirá tres soportes como apoyo para la elaboración de la propuesta: un proyecto de investigación, documento de líneas de investigación y requisitos a tener en cuenta para la propuesta.

Título: Magister en Estudios de Familia y Desarrollo
Modalidad: Investigación
Número de créditos del programa: 52
Jornada: Mixta (diurna y nocturna) Cada 15 días
Horario: Viernes 2:00 a 8:00 p.m. /Sábado 8:00-1:00 y 2:00-7:00 p.m.
Metodología: Presencial. Duración seminarios: 2 años
Aprobación Consejo Superior N°: 067 de octubre 03 de 1994
Registro Calificado N°: 3867 de junio 25 de 2014

OBJETIVOS

Contribuir a la reflexión conceptual sobre familia y desarrollo desde una visión interdisciplinaria, integral e incluyente.

Desarrollar investigaciones que se caractericen por su aporte al conocimiento sobre la familia y, a la formulación de políticas públicas en el tema.

PERFIL EGRESADO

Formación teórica y conceptual consistente y actualizada en el campo de familia y desarrollo.

Capacidad para identificar, interpretar y actuar en los contextos problemáticos de la familia y el desarrollo y proponer políticas, diseñar planes, programas y proyectos.

Proponer metodologías de investigación con enfoques innovadores y participativos.

Administrar, diseñar y evaluar políticas, programas y proyectos en el campo de los estudios de familia y desarrollo.

Participar y contribuir en la formulación, implementación y evaluación de alternativas y estrategias de desarrollo para las familias en la región y en el país.

CALENDARIO

Venta de pines: inscripción **7/12/2015**. Consignar $225.523 en el Banco Popular, cuenta N. 220-280-31626-6

Inscripción: Hasta **7/12/2015**

Recepción hoja de vida y propuesta de investigación*: **09/12/2015**

Entrevista: **10/12/2015**

Recepción documentos matrícula: **11/12/2015**

Publicación admitidos: **12/12/2015**

Expedición recibos: **14-16/12/2015**

Pago matrícula: **16-23/12/2015**

Pago extemporáneo: **12 y 18/01/2016**

DOCUMENTOS MATRÍCULA

- Fotocopia documento de identidad
- Registro civil de nacimiento
- 2 fotos tamaño cédula

INVERSIÓN

Inscripción: 35% de 1 SMMLV

Matrícula: 6 SMMLV Semestre

Descuentos:
- Egresados 10%
- Participación electoral 10% (octubre 2015)

INFORMES:

http://www.ucaldas.edu.co/portal/maestri%C2%ADa-en-estudios-de-familia-y-desarrollo/

Correo: mestudiosdefamilia@ucaldas.edu.co

REQUISITOS DE ADMISIÓN

- Ser profesional en Antropología, Derecho, Desarrollo Familiar, Educación, Enfermería, Medicina, Psicología, Sociología, Trabajo Social, gerontología, filosofía
- Hoja de vida con sus soportes: certificados académicos y certificados laborales.
- Fotocopia diploma y acta de grado de pregrado
- Acreditar experiencia en trabajo con familia, mínimo un año.
- Presentar una propuesta de investigación (5 páginas) sobre una temática relacionada con una línea de investigación: Familia y movilidad humana. Procesos familiares. Género, sexualidades y familias. Historia de la familia.
- Competencia en compresión lectora en una lengua extranjera (Si no la posee, debe demostrarla al inicio del segundo semestre).
- Recibo de pago de inscripción.
- Entrevista Personal.

REQUISITOS DE GRADO

- Aprobar los 52 créditos del plan de estudios.
- Desarrollar una tesis de grado en una de las líneas de investigación mencionadas.
- Resumen ejecutivo de la tesis de grado y un artículo científico para publicación (Acuerdo 049, Artículos 91 a 101. Reglamento Estudiantil - Universidad de Caldas).
- Aprobar la sustentación pública de la tesis.

PLAN DE ESTUDIOS

Primer Semestre		Segundo Semestre		Tercer Semestre		Cuarto Semestre	
Teorías Contemporáneas de Familia I	4	Teorías Contemporáneas de Familia II	3	Electiva Teórica I	3	Electiva Teórica ó Metodológica II	3
Estado, políticas Públicas y Familia	3	Teorías del Desarrollo Humano	2	Electiva Metodológica I	3		
Teorías del Desarrollo	4	Investigación Cualitativa	3	Seminario de Integración I	2	Seminario de Integración II	2
		Investigación Cuantitativa	3				
Seminario Investigación I	2	Seminario Investigación II	2	Seminario Investigación III	2	Seminario Investigación IV	2
		Tesis de Maestría I	2	Tesis de Maestría II	3	Tesis de Maestría III	4

ISSN 2011-0324

CS

Estudios sobre Latinoamérica y el Caribe con perspectiva global

No. 15
Enero - Abril, 2015

Éstudios sobre Feminismos y Género

www.icesi.edu.co/revista_cs
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Icesi

UNIVERSIDAD ICESI

Calle 18 No. 122-135, Cali-Colombia | Teléfono: 555 2334 | Fax: 555 1441

ISSN 2011-0324

CS

Estudios sobre Latinoamérica y el Caribe
con perspectiva global

No. 16
Mayo - Agosto, 2015

Desigualdades étnico-raciales

www.icesi.edu.co/revista_cs | cs@icesi.edu.co
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Icesi

UNIVERSIDAD ICESI

Calle 18 No. 122-135, Cali-Colombia | Teléfono: 555 2334 | Fax: 555 1441

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, antes del 2013

➢ **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. **CATEGORÍA A2 Publindex de Colciencias Colombia:** http://publindex.colciencias.gov.co:8084/publindex/EnRevista/detalle.do?__tableName=enArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
2. **Scielo Colombia:** http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
3. **Plataforma Sucupira-Capes Brasil Educación-B2, Interdisciplinar-B1, Psicología-B2, Sociología-B1:** https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf
4. **Redalyc:** http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=773
5. **EBSCO:** http://www.ebscohost.com/
6. **Fuente académica:** http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica
7. **HAPI:**http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=a5ab785a8f3ba13fb5fbf5a69178fe9b
8. **PRISMA:** http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml
9. **Sociological abstracts :** http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
10. **Lilacs:** http://regional.bvsalud.org/php/index.php
11. **Latindex:** http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1
12. **ULRICHS**: www.ulrichsweb.com/
13. **Actualidad Iberoamericana:** http://www.citrevistas.cl/b2b.htm
14. **Social Services Abstract:** http://www.proquest.co.uk/en-UK/products/titlelists/tl-csa.shtml
15. **Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)** http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam;jsessionid=D93301A0AB10CAA8675F1A982DA0229B.qualismodcluster-node-66
16. **MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes):** http://miar.ub.es/consulta.php?issn=1692-715X

➢ **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. **Carhus:** http://cercador.gencat.cat/cercador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales&cap=0&method=cerca
2. **Clase:** http://clase.unam.mx/
3. **Dialnet:** http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939
4. **IRESIE:** http://iresie.unam.mx/
5. **DOAJ**: http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1692715X&genre=journal&uiLanguage=en
6. **"E-revist@s":** http://www.erevistas.csic.es/ficha_revista.php?oai_iden=oai_revista590&anyo=2011
7. **Compludoc:** http://europa.sim.ucm.es/compludoc/
8. **CLACSO:** http://www.clacso.org.ar/
9. **OEI:** http://www.oei.es/co145.htm
10. **Academic Journal Database:** http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el primer semestre 2013

➢ **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. Academic Journals Database http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X

➢ **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. ZDB http://ezb.uni-regensburg.de/?2544150
2. La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) http://rebiun.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%2C%2C2/indexsort=t
4. The University Of Arizona http://sabio.library.arizona.edu.ezproxy2.library.arizona.edu/record=b6214410~S9
5. UTC Lupton Library http://www.lib.utc.edu/grx/?method=fullJTRec&query=354202
6. Sistema de Información de Bibliotecas - Universidad Autónoma de Chile: http://biblioteca.uautonoma.cl/index.php/2011/08/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/
7. 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
8. 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
9. Chinese Directory Of Open Access: http://zxsoa.notefirst.com/JournalDetails.aspx?JId=5d875054-07af-45d0-a33b-9cdc88879561

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el segundo semestre 2013

➢ Índices Bibliográficos:

1. Thomson Reuters (antiguo ISI) - SciELO Citation Index http://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=SCIELO&SID=1FhlNLmCrDL4vuGeLxr&search_mode=GeneralSearch&prID=7a8f312f-faaf-4151-b0bb-f2d955e55bc4

➢ **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. IBSS: International Bibliography of the Social Sciences: http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/ibss-set-c.shtml
2. ProQuest Social Science Journals: http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=9065&vdID=1
3. ProQuest Research Library™: http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_research_library.shtml
4. ProQuest® Education Journals: http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_ed_journals.shtml
5. ProQuest Sociology: http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/sociology.shtml
6. ProQuest Central: http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=3740&vdID=6

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo semestre de 2014.

➢ **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. The Left Index: http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index
2. BASE-Bielfeld Academic Search Engine: http://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud&type=tit&ling=1&name=&thes=&refid=dcreses&newsearch=1
3. Sherpa/Rome http://www.sherpa.ac.uk/romeo/search.php
4. UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México: http://132.248.9.1:8991/F/HRDVTTF9BVSMVEHYGJ8TI2AFPJQVT2RSBYLKLTX7FGI7NIKJQS-46528?func=find-b&request=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud&find_code=WRE&adjacent=N&local_base=CLA01&x=51&y=14&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=
5. BDCol: Biblioteca Digital Colombiana: http://www.bdcol.org/
6. CC- Creative Communs: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/deed.es_ES
7. Google: http://scholar.google.es/citations?view_op=top_venues&hl=es&vq=es
8. Recolecta: http://buscador.recolecta.fecyt.es/
9. COPAC : http://copac.ac.uk/search?fs=Search&form=A%2FT&id=7226246&au=&cau=&ti=&pub=&isn=1692-715X&date=&lang=4.
10. OCLC WordlCat: http://www.worldcat.org/title/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/oclc/769233175?referer=di&ht=edition
11. California State University - Monterey Bay Library: http://library.csumb.edu/serials/jlist.php?alpha=R
12. New Jour: http://www.library.georgetown.edu/newjour/publication/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-ninez-y-juventud
13. Princeton university library: http://sfx.princeton.edu:9003/sfx_pul/az?param_sid_save=22b574822a6fbdaf0027e97a9913a2bf&param_letter_group_script_save=Latin&param_current_view_save=table&param_textSearchType_save=startsWith&param_chinese_checkbox_type_save=Pinyin&param_lang_save=eng&param_letter_group_save=R&param_perform_save=locate&param_chinese_checkbox_save=0&param_services2filter_save=getFullTxt&param_pattern_save=&param_jumpToPage_save=&param_type_save=browseLetterGroup&param_langcode_save=en&param_jumpToPage_value=&param_pattern_value=&param_textSearchType_value=startsWith&param_issn_value=1692-715x&param_vendor_active=1&param_locate_category_active=1
14. State Library. New South Wales: http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1/?searchtype=i&searcharg=1692-715x&searchscope=1&sortdropdown=-&SORT=D&extended=0&SUBMIT=Search&searchlimits=&searchorigarg=tMagic+fan+%28Malayan+Magic+Circle%29
15. Science Hub: http://science-h.com/sh/index.php/buscar/detalle?mid=609542&c=c4ca4238a0b923820dcc509a6f75849b
16. Open Access Library: http://www.jourlib.org/search?type=0&oldType=0&kw=revista+Latinoamericana+de+Ciencias+Sociales%2C+Ni%EF%BC%9Fez+y+Juventud+&searchField=All&__multiselect_searchField=&fromYear=&toYear=&pageNo=1

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Primer Semestre de 2015.

1. Toronto Public Library: http://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp?Entt=RDM2753404&R=2753404
2. CiteFactor - Academic Scientific Journal: http://www.citefactor.org/journal/index/8150/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-niez-y-juventud#.VTpoXvyG9yw
3. Open Access Articles: http://www.openaccessarticles.com/journal/1692-715X_Revista_Latinoamericana_de_Ciencias_Sociales_Ni%C3%B1ez_y_Juventud+Revlatinoamciencsocni%C3%B1ez_juv
4. Biblioteca CCG-IBT: http://biblioteca.ibt.unam.mx/revistas/resultados.php

Listado de índices y bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo Semestre de 2015.

1. Red Iberomericana de Innovación y Conocimiento Científico: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista733-revista-latinoamericana-ciencias-sociales-ninez-juventud/Description#tabnav
2. Observatorio de la Infancia en Andalucía: http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4047
3. GIGA Instituto Alemán de Estudios Globales y de Área – Centro de Información, Hamburgo: https://opac.giga-hamburg.de/ezb/searchres.phtml?bibid=GIGA&colors=7&lang=en&jq_type1=QS&jq_term1=Revista+Latinoamericana+de+Ciencias+Sociales%2C+Ni%F1ez+y+Juventud
4. Ranking Rev-Sapiens 2015: http://www.sapiensresearch.org/revsapiens/d4

Tarifa postal reducida Servicios Postales Nacionales S.A. No. 2013-468 4-72, en trámite

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números – (Incluye gastos de envío)

Colombia	$ 100.000 (año 2016)
Estudiantes	$ 85.000 (Anexar constancia)
Exterior: *(Incluye transferencia bancaria)*	US $ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia: Oficina:

NOTA: Los datos pueden ser enviados electrónicamente.
Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.
Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.
Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones:

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.
Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.
Manizales. Colombia. Sudamérica.
Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co
http://www.cinde.org.co
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de la UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Contenido

INDEXADA: A2 PUBLINDEX DE COLCIENCIAS - COLOMBIA
THOMSON REUTERS - SCIELO CITATION INDEX DEL WEB OF KNOWLEDGE
CAPES-BRASIL
REDALYC
GOOGLE SCHOLAR

ISSN 1692-715X
9 771692 715008